
عبد الهادي الزوهري
المدرسة والإبداع

عبد الهادي الزوهري

المدرسة والإبداع

إبداعات التلاميذ الأدبية نموذجا

بسم الله الرحمن الرحيم

الكتاب: المدرسة والإبداع
المؤلف: عبد الهادي الزوهري
الطبعة: الأولى 2007
تصميم الغلاف: أبو العلاء مريم
رقم الإيداع القانوني: 2117 / 2006
تم السحب: بالمطبعة السريعة
الزنقة 22، شارع محمد الخامس رقم 2 – 14000 - القنيطرة / المغرب
الهاتف: 36.28.09 / 36.45.58 (37 212)
الفاكس: 36.64.64 (37 212)

إهداء

إلى زوجتي .. نورة وأبنائي : ياسر، بسمة

أنيس .. في كل المناسبات

* * * * *

وألثم النور في سنابله

مصفقا للنسيم جذلانا

من قصيدة " عاشق الزهر " لعلي محمد طه

مقـــدمة

يأتي هذا الكتاب، كمحاولة لتأصيل كتابات أطفالنا من التلاميذ والنظر إليها كمقدمات وعتبات لا مناص منها لخلق شخصيات مبدعة، مؤمنة بقدراتها وطاقاتها الذاتية على الخلق والابتكار.

إن هذا النوع من الكتابات ليحتاج منا - كمربين أولا ودارسين ثانيا- إلى الإنصات العميق، والتفهم الصبور والتشجيع الكامل حتى تينع قطوفه وتتضج ثماره، وبعد ذلك نتعاطى معه بمقاييس التقويم التربوي الهادف، ومعايير النقد الأدبي والجمالي الرائجة في رحاب مساحات الحكي والشعر دون أن نتخلى عن حبنا وتقديرنا وطمأنتنا لهؤلاء الصغار المبدعين.

يتضمن هذا الكتاب أربعة فصول ، الأول عنونّاهُ بالطفل والإبداع والثاني تعرضنا فيه لإبداع الأطفال في التجارب الأجنبية والعربية، فالثالث خصصناه للإبداع في فضاء المدرسة المغربية، ثم الرابع الذي وقفنا فيه على دراسة وتقويم إبداع تلامذتنا المبحوثين، في مجالي الحكاية والمقطوعة الشعرية ، وأنهينا الكتاب بخاتمة هي بمثابة الحصيد العام لهذا السِّفْر.

لقد عمدنا في مقاربة موضوع هذا الكتاب إلى الجمع بين الدراسة النظرية والدراسة التطبيقية، إذ ما فتئنا نُقرِّب الهوة بين مشاغلنا النظرية وطموحاتنا العملية. وهي مقاربة تتوسل بالتحليل والمقارنة تارة، والتحكيم والنقد تارة أخرى. وما كان لذلك أن يتحقق، لولا تشجيع إخواننا المربين من: مديرين، ومؤطرين، وأساتذة نخص منهم بالذكر الأستاذين: مصطفى قشاب، وعيسى بوخويط، ومن خلالهما أصدقائي الأعزاء: تلاميذ مدرستي الأمل بأسفي، وإدريس الأزهر بسوق الأربعاء، وكل تلاميذنا من الأطفال في ربوع وطننا الغالي.

وأخيرا، نقول إننا لم نأت في هذا العمل بإحدى الإحَرِ فقد سبقنا فيه غيرنا، منهم أفدنا، وإليهم أضفنا، فعسى أن ينتفع المربون، والمهتمون بثقافة الطفل، والآباء والأمهات والتلاميذ أنفسهم بهذه الصحائف إن حوت ما ينفع، سائلين الله العون والتوفيق والسداد.

الفصل الأول : الطفل والإبداع

هل ثمة علاقة وثيقة بين الإبداع والطفل؟ وأي طفل نقصد؟ وعن أي إبداع نتحدث؟

هل هو نفس الإبداع لدى الراشد؟ أم أننا نبغي التعرض إلى إبداع مغاير؟

ما علاقة الإبداع بذكاء الطفل، أو ما يطلق عليه علماء النفس – تحديدا- معامل الذكاء؟ أنبحث عن ذكاء واحد ووحيد أم نبحث عن ذكاءات متعددة ؟

هل بالإمكان تربية الإبداع لدى أطفالنا من التلاميذ؟ وفي أي مناخ سوسيوثقافي ينمو ويزدهر؟

ما النظريات التي تفسر العملية الإبداعية؟ وهل هي –في كليتها- منسجمة أم متناقضة، من خلال منطلقاتها النظرية وتطبيقاتها العملية؟ ماذا سنتبنى منها لتعضيد التوجه الفكري والجمالي والتربوي الذي نتوخاه من تأليف هذا الكتاب ؟

سوف نحاول في هذه الصفحات أن نجيب - بتركيز- قدر الإمكان عن هذه الأسئلة المطروحة.

نعلن منذ البدء أن تعدد التعريفات التي تناولت مفهوم الإبداع يرجع إلى طبيعة الموضوع ونظرة الباحث وزاوية الرؤية التي يناقش الموضوع من خلالها ولا نعتقد أن هناك مفهوما تنوعت فيه التعريفات

مثل التنوع الذي شاع في موضوع الابتكار (فرج عبد القادر طه وآخرون بدون تاريخ)

فإذا عدنا إلى المعاجم اللغوية لنستقصي المعاني التي تدل عليها لفظة إبداع لألفينا التفريق بين دلالتين عامتين: الأولى تتعلق بالخلق من لاشيء، أي من عدم، وهذا يتعلق بقدرة الله : بديع السماوات والأرض ومنه بدع: يبدع (بفتح الدال) أنشأه على غير مثال سابق (عبد السلام هارون وآخرون: بدون تاريخ) وبطبيعة الحال نحن لا نقصد هذه التحديدات وما تشي به من معان. أما الدلالة العامة الثانية، وهي قصدنا، فتحيل على المعاني الجزئية التالية: بدْع الشيء وابتدعه: أنشأه وبدأه، والبدع (بكسر الباء وتسكين الدال: الشيء الذي يكون أولا) والبديع المحدث العجيب، وسقاء بديع: أي سقاء جديد، وأبدع بالسفر والحج: عزم عليه (ابن منظور: بدون تاريخ)، وبدع يبدع البئر احتفرها (جبران مسعود *1981*). هذه مجمل الدلالات التي تقدمها المعاجم اللغوية قديمها وحديثها. أما إذا توجهنا نحو المعاجم البيداغوجية والتحليل النفسي فسنعثر على ما يلي : فـ *Robert LAFON (1979)* يستعمل كلمة «إبداع» للدلالة على القدرة الإبداعية التي يمتلكها كل الناس بما فيهم المعوقون.

والإبداع - في نظره- له ثلاثة معانٍ :

1- المعنى العام: وهو قدرة الإنسان على تجسيد ذاتيته في خطاب يتأثر ويتفاعل مع محيطه.

2- المعنى البسيكوبيداغوجي: ويعني كل ما من شأنه أن يسهم في تفتح وإنماء شخصية الطفل وتكوينها خارج القوالب الجاهزة.

3- المعنى البيداغوجي: ويتجلى في استعمال المناهج الفعالة في البيداغوجيا لتشجيع الطفل على التعبير والخلق.

أما *Paul Foulquie* (فولكي) *(1971)* فيعرف الإبداعية بكونها «تقتضي في جزء كبير منها وسطا ثقافيا والعمل ضمن فريق (الإبداع الجماعي)؛ فالتمارين المدرسية كالرسم والسرد والوصف من خلال تيمات حرة تشجع على الإبداع». ويضيف (فولكي) إن الإبداع يرتبط بمشاريع أصيلة أو متخيلة أو بتحقيق أعمال شخصية. وفي معرض تناوله لشروط الإبداع يؤكد بأن« لا مكان للإبداع في التعليم التقليدي لأنه غير معروف بل أكثر من ذلك أنه ليس محاصرا فحسب، بل إن الخناق يشتد عليه.»

وبناء عليه فإن كل التحديدات لمفهوم الإبداع والإبداعية: اللغوية والبيداغوجية والنفسية والثقافية التي تقدمت سنجدها مبثوثة في ثنايا مقاربتنا جزئيا أو كليا وهي تشكل لدينا اقتناعا سنبرهن عليه كلما توغلنا داخل منعرجات فصول الكتاب.

أما إذا انتقلنا إلى تحديد مفهوم المدرسة التي نتحدث عنها والطفل/التلميذ الذي يتعلم في فضائها، فإننا نجد التعريفات التالية: «المدرسة مؤسسة اجتماعية توكل إليها مهمة التربية الحسية والفكرية والأخلاقية للأطفال في شكل يطابق متطلبات المكان والزمان وتفيد المدرسة اليوم الخدمات العمومية الأساسية التي تتكفل بتدبير وتنظيم التكوين الأساسي للأفراد. وهي التي تقدم تعليما رسميا بالسلك الابتدائي.. وتتكون من معلم (معلمين) وتلاميذ في غرفة (غرف) دراسية، ويتم تمويلها وإدارتها من لدن وزارة التربية الوطنية. وهي مدرسة عادية تقليدية يقوم الإداريون والعاملون المساعدون والمعلمون بإدارة وتشغيل عملياتها التربوية» (ع اللطيف الفارابي وآخرون *1994*) .

إن المدرسة المقصودة هنا، هي المدرسة الابتدائية المغربية المنتشرة في البوادي والمدن، كمدرسة الأمل (أسفي) ومدرسة إدريس الأزهر(سوق الأربعاء) بإقليم القنيطرة وغيرهما..

أما التلميذ فهو «كل شخص يتابع دراسته بمؤسسة تعليمية بهدف التعليم أو التكوين ويكون طفلا» (ع اللطيف الفارابي وآخرون) بالتعليم الأساسي (الابتدائي) في رحاب المدرستين السابقتي الذكر.

ولكي نتقدم في الإجابة عن الأسئلة التي شكلت تقدمة هذا الفصل نقرر أن من اطلع على نظريات الإبداع فإنه سيكتشف أن الفكر التربوي التقليدي ظل لفترة طويلة ينظر إلى الظاهرة الإبداعية لدى الطفل من زاوية «معامل الذكاء» المحصور في قدرتين تتعلقان باللغة من جهة ، والرياضيات من جهة ثانية (وزارة التربية الوطنية *1999*) إلا أن الرياح القوية للديمقراطية وحقوق الإنسان التي هبت على العالم الحديث، وما طرأ على علم النفس المعاصر من تطورات عميقة جعلته يتجاوز نتائج المدرستين السلوكية والفرويدية.

انطلاقا من كل ذلك، فإن الفكر التربوي الحديث شرع يهتم بشكل بارز بقدرات المتعلمين في بناء المعرفة واكتشف أن للطفل/التلميذ أنواعا جديدة من الذكاء لم تكن معروفة من ذي قبل: كالذكاء الحسي الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الذاتي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الفضائي... إلخ بل هناك من يذهب إلى وجود خمسة وعشرين (*25*) ذكاء تحت البحث واللائحة مفتوحة: مما يكشف عن ضخامة واتساع القدرات والإمكانات الإنسانية التي لم تكن موضوع بحث من قبل (ع الواحد أولاد الفقيهي: *2003*) .

كما أثبتت بعض البحوث التي أجريت على متعلمين عاديين، أن كل إنسان يمتلك قدرات إبداعية طبيعية تتطلب فقط بيئة ثقافية واجتماعية وتربوية مناسبة لتتفق وتنمو نموا سليما.

وفي هذا المتجه يرى بعض علماء النفس أن الإبداع ظاهرة سيكولوجية عامة لدى كل طفل سوي، إذا أحسن توجيهه وتوافرت له الفرص واستثمر إمكاناته الذهنية إلى أقصى الحدود (ألكسندر روشكا: *1989*)

وهذه الحقيقة لا تتناقض مع ما يذهب إليه (يوسف ميخائيل الأسعد *1991*) حين يقول: «الإبداعية في علم النفس هي خاصية يتمتع بها بعض الأشخاص دون بعضهم الآخر لأسباب قد ترجع إلى الاستعداد الشخصي أو الموهبة الفردية وقد ترجع إلى عوامل تربوية منذ الطفولة»

ويبدو أن هذا الاقتناع الفكري يتبناه الكثيرون من الباحثين الذين اشتغلوا على موضوع الإبداع مثل عبد الرحمان عيسوي في كتابه "سيكولوجية الإبداع" ود. فاخر عاقل في بحثه "الإبداع وتربيته" وألكسندر روشكا في مؤلفه " الإبداع العام والخاص" وغيرهم... وهذا ما تعززه التعريفات التي افتتحنا بها هذا الفصل.

ولئن كان الإبداع ظاهرة سيكولوجية معممة على مختلف الأطفال العاديين الذين يعيشون في فضاءات إبداعية تربي الإبداع وتتعهده في البيت والمدرسة والنادي... إلخ. فإنه لا يستوجب قدرا كبيرا جدا من الذكاء بل يتوقف على حد أدنى منه، فالذكاء كما تؤكد إحدى الدراسات ليس شرطا ضروريا لكل أنواع الإبداع (ع الرحمان عيسوي: بدون تاريخ). وكما هو معلوم، فإن الإبداع ليس حكرا على جنس أو عمر معينين، إذ يتساوى فيه الذكر والأنثى " فقد يتوفر الاستعداد للإبداع لدى المرأة، بمثل توفره عند الرجل أو الإبداع عند الصبي، ربما يسير في خط مواز مع الاستعداد للفتاة ومع الفروق التي لا بد منها في المستوى الإبداعي عند هؤلاء وأولئك" (أحمد زلط *1999*)

والإبداع خاصية مكتسبة تسهم في نموها التربية والأسرة والمدرسة والجمعية .. وليس مجرد عمليات فطرية محددة سلفا بالوراثة (ع الرحمان عيسوي).

وأيا ما كان، فإن العوامل الآنفة الذكر تساعد على اكتساب ظاهرة الإبداع، إلا أن ثمة عوامل أخرى متعددة قد تعوق ظهوره، بعضها قد يوجد في الفرد ذاته، وبعضها الآخر قد يوجد في مجتمعات بعينها إذ تقوم بدور ملحوظ لإحباط التعبير الإبداعي الابتكاري (أحمد زلط). إذن، لما كان الإبداع ظاهرة مكتسبة

تقتضي حدا أدنى من الذكاء، وهي معممة على سائر البشر. إذا وجدت الترجمة الاجتماعية المناسبة، فإن الذي نريد التوكيد عليه -هنا- هو الاختلاف الجوهري بين إبدع البالغين الكبار الذين راكموا تجارب مختلفة في الحياة وفي الفن الذي يبدعون فيه، وبين الأطفال/التلاميذ الصغار الذين يفتقرون إلى تلك الخبرات والتجارب مما يتطلب الأخذ بعين الاعتبار بعض المقاييس والمعايير الخاصة في تقويم إبداع هؤلاء.

وقبل التطرق إلى ذلك لا مناص من الوقوف عند الشروط المناخية الحاسمة في الإبداع التي تؤكد عليها مختلف النظريات التي قاربت موضوعه، كما سبق أن ألمحنا آنفا. ومن هذه الشروط الدور الحاسم الذي ينهجه المدرسون في تحفيز تلامذتهم في رحاب مدارس تقدر الإبداع وترعاه وترسخه عكس بعض المؤسسات التعليمية التي تعوقه وتعرقله من خلل برامج ومناهج بالية تحارب كل تطور وتتحصن داخل قلاع رتابة النمطية دون تغيير أو تجديد (د. فاخر عاقل *1983*) ومهما يكن من أمر، فإن تربية الإبداع في متناول أي شخص عادي على أساس الاشتراطات التالية: الإبداع يشترط الممارسة العملية الدائمة في مجال معين، فهو يتأسس على بذل المزيد من الجهود المضنية والصبورة لبلوغ الهدف المنشود، إنه يتخلق في صلب العمل ولا ينتج عن الكسل، إذ أن الجهد المتواصل،

والمثابرة المستدامة شرطان لازمان للإبداع. أما طرائق تربيته لدى الأطفال/التلاميذ فتقوم على الصبر والتؤدة، وتستلزم الهدوء من طرف المربيين وعدم استعجال النتائج "المرضية" عند المبدعين الصغار. ويقتضي هذا الأمر إرجاء عمليات النقد والتقويم لأعمالهم الإبداعية –إلى وقت لاحق- حتى يشجع المبدعون الصغار على الإنتاج المتراكم والثقة في النفس لكي يظهر المولود إلى الوجود ويرى النور، ويستنشق أريج الورود، وبعد ذلك نسميه كما يقول المثل المغربي الشهير: "حتى يزيد ونسميوه سعيد". بل على المشرفين على تربية الإبداع أن يعودوا الأطفال على أن الفشل جزء من مسيرة الطفل الإبداعية وصوة لا تخلو منها طرق الإبداع المتشعبة، الملتوية. فالذي لا يفشل لا يعمل، إذ في ميادين الخلق والابتكار يصطدم المبدع بالإخفاقات تارة، كما يواجه النجاحات تارة أخرى. وهكذا وجدنا عددا من الأشخاص تجاوزوا إعاقاتهم بوساطة العمل الدؤوب، فحققوا نتائج باهرة، في مجالات مختلفة، وهذا بطبيعة الحال يتوقف على استعدادات ذاتية ومواصفات اجتماعية، وبرامج تربوية تشجع على النشاط الإبداعي (الكسندر روشكا).

وقصارى القول إننا نجد المجتمعات المتقدمة تتبنى في مناهجها التعليمية تقديم دروس ومحاضرات لأبنائها في مجالات

الإبداع المتنوعة كما هو الحال في المجتمع الأمريكي (د. فاخر عاقل).

وعطفا على ما سبق، هل نعثر على مثل هذه الدروس، التي تهتم بتربية الإبداع في برامجنا التعليمية، وداخل فضاء مؤسسات التكوين التي تقوم بتخريج مئات من المدرسين في مختلف الأسلاك والتخصصات عند نهاية كل سنة دراسية ؟.

وقبل الإجابة عن هذا السؤال الإشكالي، يجدر بنا أن نسائل الكتابات التي عالجت موضوع إبداع التلاميذ، وما راكمته من خبرات وأحكام تربوية ونقدية، وفي أية فترات زمنية تناولت ذلك سواء في كتاباتنا النقدية العربية، أو في مثيلاتها من الكتابات الأجنبية.

ونود في نهاية هذا الفصل، أن ننبه أننا نهتم في هذا الكتاب بالإبداع، كعملية إنتاج *Production* للتلاميذ من حكايات ومقطوعات شعرية.

مراجع الفصل الأول :

1) ابن منظور: لسان العرب، المجلد 8، دار صادر، بدون تاريخ

2) جبران مسعود: الرائد، دار العلم للملايين، بيروت طبعة 4 ، *1981*

3) عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط:1 *1994*

4) فرج عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية بيروت، ط: 1، بدون تاريخ.

5) *Paul Foulquie : Dictionnaire de la langue pédagogique Presses universitaires de France 1971*

6) *Robert LAFON : Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Presses universitaires de France 4éme édition, 1979*

7) أحمد زلط: الطفل مبدعا: قراءة نقدية في إبداع الطفل الأدبي، در الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط: 1، *1999*

8) ألكسندر روشكا: "الإبداع العام والخاص"، ترجمة د.غسان عبد الحي أبو فخر، سلسلة عالم المعرفة *144*، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، *1989*

9) عبد الرحمان عيسوي: "سيكولوجية الإبداع، دراسة في تنمية السمات الإبداعية" ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، بدون طبعة ، دون تاريخ.

10) د. فاخر عاقل: "الإبداع وتربيته" دار العلم للملايين، بيروت، ط: 3، *1983*

11) يوسف ميخائيل أسعد: "سيكولوجية النمطية والإبداعية" نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، بدون طبعة ، *1991.*

12) وزارة التربية الوطنية: مركز التدبير والإنتاج والتنشيط الوثائقي، يونيو *1997.*

13) وزارة التربية الوطنية: دليل ورشات القراءة والكتابة، إعداد كريج صويملر ترجمة وتكييف: د. ع القادر الزاكي وميلود احبدو، دجنبر *1999*

الفصل الثاني :

إبداع الأطفال في التجارب الأجنبية والعربية

سنتناول في هذا الفصل بعض الكتابات الأجنبية والعربية التي قاربت موضوع الإبداع الطفلي، ومدى ائتلافها أو اختلافها من حيث المعالجة، والطرائق التي سلكتها، وكذا المقاييس والمعايير المعتمدة في كل منها.

الكتابات الأجنبية: نوطئ لهذه الكتابات بمؤلف المربية الفرنسية (*Elisabeth Bing 1976*) صاحبة كتاب: *et je nagerai jusqu'à la page*.. والعنوان/ العتبة مقتبس من نص لأحد الأطفال الذي يسمى"فرانسوا"، وغلاف الكتاب مزين بصورة لكائنات مختلفة تسبح في الفضاء للطفلة "كرستين".

هذا الكتاب هو ثمرة لتجربة مدتها ثلاث سنوات، عاشتها "بنغ" *Bing* مع أطفال انفعاليين *caractériels* داخل مؤسسة صحية تربوية، إذ عهد إليها أن تحمل هؤلاء الأطفال على الكتابة كوسيلة علاجية لأمراضهم النفسية. فكيف تصورت *Bing* مفهوم الكتابة عند هؤلاء الأطفال، وما هي الاستراتيجيات التي وضعتها للمكتوب والمرسوم في صيرورة هذه التجربة. وما هي المعاناة التي

كابدتها بوصفها مربية، وما هي ردود أفعال الأطفال بحسبانهم موضوع هذه التجربة؟.

<u>الكتابة عذاب</u>: تنطلق *Bing* من تصور للكتابة باعتبارها عملية عسيرة على الطفل، ومعاناة نفسية قاسية، لاسيما وهي تتحدث هنا عن أطفال مرضى نفسيا بحكم تجاربهم الذاتية المريرة على صعيد الأسر: "طلاق، هروب الأم من المنزل... إلخ.

ففي ص *21* تتحدث الكاتبة عن آلامها الشديدة وتوتراتها النفسية وهي تواجه هؤلاء الأطفال حيث تدفعهم للكتابة دفعا"؛ وتلاحظ *Bing* هذه المعاناة عند الأطفال مجسدة في طريقة الجلوس وأخذ القلم، انعدام النموذج... ص*39*. وما تطرحه الكتابة عليهم من قوائم للممنوعات: قواعد الإملاء والنحو وعلامات الترقيم: "بعض الأطفال يختبئون عندما يكتبون، وآخرون يدعكون الأوراق التي بين أيديهم قائلين: "لن نقدمها لك: ص*40*.

إن الآلام الناتجة عن الكتابة لأطفال لم يتعودوا على ذلك، وعدم الاطمئنان لما يكتبون، لكونه لا يرضيهم، وبالتالي لا يمكن تقديمه للآخرين، سيحتم على *Bing* العمل على تقديم استراتيجية مرنة، لمواجهة إشكالية الكتابة، وما تطرحه من عوائق وتحديات كلما تقدمت التجربة، ولهذا ظلت تلح على بناء جسور الثقة، ليعبر أطفالها –كتابة– عما بداخلهم، متجاوزين

الخوف من فشل الكتابة وتنميطاتها وعراقيلها. ص *52* بالإضافة إلى ما ذكر، فإن أفضل هؤلاء التلاميذ —وهم قلائل- يعانون أشد ما يكون العناء، عندما يريدون الانتقال من الشفهي إلى الكتابي، فالطفل النشيط في الشفهي، يغدو كالمتهم، عندما يصبح القلم بين أصابعه" ص *41*.

ومهما يكن من أمر، فإن الاشتغال بالكتابة وفق هذا التصور يغدو ساحة معركة حامية الوطيس يلزم " ألا تنسحب منها في بداية الطريق" ص *155*. إذن نخلص إلى أن الكتابة معركة ومعاناة في منظور *Bing* وفي ممارسة الأطفال أنفسهم. استراتيجية الكتابة: تظن *Bing* أن تنشيط طفل في مجال الكتابة، شيء خطير، المهم في نظرها هو معالجة الموضوع بتدرج ص *8*.

انطلاقا من الإحساس بهذه الخطورة، تقترح *Bing* استراتيجيات متنوعة تبتدئ بطرائق تنشيطية منها: "أحب وأكره" لما طلبت من أطفالها أن ينقلوا حبهم وكراهيتهم، وهم يكتبون، بعفوية، وبدون نظام مسبق :عما يجيش في قرارة أنفسهم، وقومت نصوصهم الأولى... وكان ذلك التقويم في —إبانه- "من أخطائي الأولى" ص *13*.

ثم اقترحت عليهم في مرحلة تالية: كتابة النص الحر *Texte libre*، أي النص الذي يريحهم من حيث المبنى والشكل

دون التقيد بقيود ما.. إلا أن ذلك لا يؤتي ثماره إلا بعد مراحل زمنية معينة.. لكن الجوهري في هذه الخطوة، هو تطابق الحبر الأسود الذي يقطر من أقلامهم مع الدم الأحمر الجاري في عروقهم...

فهل بوساطة هذه التقنية يمكن أن نستبطن ما يدور في وجدان الطفل على صفحات النص الحر؟ ليس من الضروري في هذا التمرين، أن يعتمد الطفل على مصطلحات "الجميل" أو "التخوف" من الأخطاء، فالمهم في هذه البداية هو الكتابة: "اكتب، اكتب هذا هو الأهم" ص *47*

وفي مرحلة لاحقة تدعو *Bing* إلى الاهتمام بالخارج *dehors* كمجال يمنح الأطفال موضوعات للكتابة: في الشارع أو في الشاطئ..." أحببت أيضا أن أدربهم في الشاطئ لكي يمشوا على الرمال، وأحلم بان أراهم يكتبون واقفين، أو أفضل أن يكونوا سائرين... وهم يركضون وفق إيقاع أنفاسهم وقلوبهم" ص *44*.

وهذا الخارج *dehors* يوجد وراء أسوار المدرسة، وبذلك كانت تطلب من أطفالها أن ينصتوا للطبيعة، وعلى إثر ذلك قدموا مجموعة من النصوص معنونة ب "أسمع" *J'entends* من ص *111* إلى ص *120*. واقترحت عليهم *Bing* في مرحلة رابعة كلمات، من قبيل ماذا تعني بالنسبة إليك كلمة فضاء *espace* ص *93* وكانت إجابتهم جد مختلفة: "الفضاء هو الهواء، الريح، المطر، الثلج... أو

"الفضاء شيء لانهائي، مخترق، هو الذي يحيط بنا عندما نكون في أعالي السماء" ولكن جوابا آخر أثار انتباه *Bing* هو: "إن الفضاء يوجد بداخلنا" وتعلق على هذا : "إنه الفضاء الممنوع، الفضاء المريض، مكان التمزقات النفسية" ص *102*.

وفي مرحلة خامسة، استنتجت مما كتب تلامذتها ولاسيما من خلال نصوصهم الحرة- بعض التيمات المتعلقة بـ"الضياع والمتاهات، الباب... إلخ التي توقفت عندها بالتقويم كتابة، وصورة.

والكتابة الطفلية التي تدعو لها *Bing* ليست هي الجاهز من العبارات الجامدة والأخيلة المكررة، والبنيات القديمة التي تكبلهم -الضمير يعود على الأطفال- "عليكم أن تصارعوا كتاباتكم العابسة، خذوا كلماتكم واحدة فواحدة، وقيسوا قبضات أيديكم، لقد كتبتم شيئا في أسفل الصفحة: اسمكم العائلي، فهذه الكلمات باتت تنطق باسمكم العائلي، دافعوا عنها، ودافعوا عن أنفسكم، فإذا كان النص لا يشبهكم، اشتغلوا عليه ليعبر عنكم: ص *54*.

إن هذا النص قوي جدا، ويحمل مفهوما للكتابة، كتعبير عن خلجات الذوات الكاتبة، لتكون مرآة تعكس بحق، ما يعتور نفوس الأطفال من هموم وأحاسيس وأفكار... إلخ

استراتيجيات التقويم والتصحيح : من نافل القول أن نقر بأن عملية التقويم مرتبطة أشد الارتباط باستراتيجية الكتابة ذاتها عند الأطفال، ومن البدهي أن نعلن أيضا بأن التقويم يشمل المكتوب والمرسوم، ولا تتردد *Bing* في التعبير عن قلقها في هذه العملية الذهنية، كما تعترف بأخطائها في هذا المنحى، من منظور نقد ذاتي تربوي كما ورد في الصفحة *13*، لما استعجلت التقويم "كان ذلك التقويم من أخطائي الأولى"

يتكشف لدينا من خلال قراءتنا للكتاب أن *Bing* تعتمد استراتيجية إشراك تلامذتها في التقويم إذ تعلق على نص أحد التلاميذ: "إنه كاميرا تتحدث أنت تعرف كيف أنظر إلى نصك، هل يمكن أن نسير رويدا رويدا دون أن نحلم قليلا، فعلينا أن نغني، أنت الذي تعرف أغان قديمة جميلة" ص *32*. في هذا التقويم يحضر الحنان، المشاركة، والتشجيع كخطوات أولية ضرورية، سيما في البدايات الأولى للكتابة التي تصدر عن الأطفال.

في نص فرانسوا التي وردت فيه عبارة " ... وأسبح حتى الصفحة" تعلق عليه "بنغ" "هذه ستنام فيها، لقد كانت شاطئا منسيا قبل أن تكتشفه" ص *43*.

وهي تنتقد درس الإملاء الذي يغدو في المراحل الأولى للكتابة سلطة شبيهة بسلطة الشرطة ص*44*. وبذلك فهي لا

تكترث للأخطاء الإملائية: "إنها ليست مهمة –في البداية- سنصل إليها في وقت لاحق، ليس الآن، المهم الآن هو أن تكتب اكتب. هذا هو الأهم" ص *42*.

وعندما تتيقن بأن تلامذتها قطعوا شوطا في عملية الكتابة وتخلصوا من عوائق الخوف والحذر: "عندما علمت بتحرره بشكل كاف وأخذ يتذوق الكتابة، طلبت منه بلطف، أن يهتم بعدوه القديم: الإملاء ص *42- 43*.

وقد عملت على تغيير جوهر عملية التصحيح بالاشتغال على النص، ووضع قلم التصحيح جانبا، والإنصات إلى النصوص، فقد كانت *Bing* –في بعض الأحيان- تقضي حوالي ساعة لقراءة خمسة أسطر: "أقدم للأطفال تصحيحاتي في تشذيب أول من عمل هم الوحيدون القادرون على إتمامه، مستعملة ألفاظهم التي أقترح عليهم أن يدافعوا عنها.. وكنت أسألهم لماذا كتبتم هذا الاسم دون غيره... بدون شك تحبونه.. " ص *51*.

ولئن أمست الكتابة نوعا من التعذيب، تعذيب الذات والآخر فإن حساسية المربية *Bing* تجاه هذه القضية هو الذي يقودها إلى الفصل الحازم بين الكتابة والإرغام لأن ذلك من شأنه إذا لم يتم أن تترتب عنه أوخم العواقب على نفسية الطفل، مما يحول بينه وبين الاختيار، اختيار شكل الكتابة المناسب، واختيار

الموضوع الذي يؤرقه... "لا أرغم أي طفل على الكتابة ما دام لم يعبر عن رغبته.. إنني لا أحتج ولا أتذمر" هكذا يتحول الأطفال الذين لم يكتبوا في موضوع: "متاهاتهم مثلا في السنة الأولى، إلى متحمسين له في السنة الموالية:" ففي لحظات مفاجئة غير متوقعة يستسمحونني في الكتابة عن موضوع "المتاهة" بل منهم من يستعطفني، بإعادة كتابة موضوع جديد عن "المتاهة" ص *214-215* .

في تعليقها على نص "الربيع" للطفل "مارك" تقول *Bing* "لك قدرة كبيرة جدا، يمكن أن أصفك بالطفل الموهوب، لكن أنت تختبئ وراء قواعد *Formules* تكبلك ولا تترك لغتك حرة" ص*75*.

إن التصحيح لا يعني فقط التسطير بقلم أحمر على الألفاظ والعبارات البادية كالفزاعات والخارجة عن أنظمة الصرف والنحو والإملاء، بل التصحيح أيضا، مشاركة الناقدة المصححة ومن تصحح لهم: "من بين النصوص الحرة الأولى التي أخرجتها بعد صراع كبير مع *Yves* بسبب أنني قضيت لحظات طويلة من التهييء والعمل المشترك في حدود ما يسمح به الغضب الدائم والحزن الدفين لدى *YVES* كان اشتغالنا على النص شاقا، لأن المسودة في الأصل عبارة عن عناصر موضوع: كلمات متفرقة، أسهم .. كانت مسودة معتبرة للأسف ضيعتها" ص *35*.

و *Bing* لا تكتفي بتقويم المكتوب فقط، بل تقوم المرسوم أيضا، في كثير من الأحيان، فهي تعرض لرسم الطفل "جوزيف" وهو عبارة عن غابة تتكون من رجال مصطفين يتبع بعضهم بعضا، وفق ترقيم متسلسل: 1، 2، 3،.... إلخ وتعلق على هذه الصورة: "رسم حزين لنزهة مؤقتة" ص*33* وتضيف: "جوزيف" المعارض كثيرا والمنقبض أيضا.. امتنع لمدة شهرين عن الكتابة، وظل لمدة طويلة غائبا عن نصوصه، لكنه في النهاية رسم هذه الحكاية المصورة، ويتبدى أنه أراد من خلالها أن يوضح لي سبب غيابه: لقد اشتغلنا سويا على النص.. وهكذا شرع "جوزيف" يستعيد توازنه النفسي والذهني" ص*33*. وهي تمتح باستمرار من قاموسها التربوي عبارات التشجيع والتحفيز والإعجاب وبث الثقة في نفوس الأطفال.

هكذا تعلق على نص لجان بيير (*10* سنوات): "أحب اللون الوردي والوردة *J'aime le rose et la rose*، مهم جدا، الجملة الأولى –عموما– جميلة، وهي جملة تنفرد بنفسها.." ص *15*. وفي أحد النصوص الذي ينتهي بالجملة التالية "أمتص إبهامي" تعلق عليه "في يوم ما ستتخلص من ذلك"

تدعو *Bing* إلى التقويم الذاتي الذي ينبغي أن يباشره التلاميذ بأنفسهم : "أخرجوا نصوصكم، واقرأوها خارج البيوت، بصوت مرتفع وتعلموا كيف تحبون الكتابة كما تنبض قلوبكم،

ولما تحقق لكم نصوصكم رغباتكم، بشكل كامل، آنذاك عودوا إلى فضاء القسم، وسأنتظركم لأنصت إلى نصوصكم ونستطيع التحدث إلى بعضنا، إذا كانت تنقصكم بعض المفردات سأساعدكم على إيجادها وسنبحث عنها جماعيا، أحدكم يبحث في القاموس والآخر يحاور نصه خارج القسم وحين يعود يطلب مشورتي ليخرج من جديد" ص*55*.

وعن طريق الحب والتفاهم واللباقة والصبر والتحدي وعدم استعجال النجاح في هذه التجرية القاسية والجميلة في نفس الآن التي ألمعنا إلى خطوطها العريضة التي عاشتها المربية *Bing* مع أطفالها القلب *caractériels* تصل إلى "الانتصار" :"لقد حدث في آخر السنة، أن بات حضوري –فقط- كافيا لكي يقوم الأطفال بالعمل، لقد فعلت الكتابة فعلها، ومن هنا أحببتها لأنهم يريدون بوساطتها أن يدخلوا السرور إلى قلبي، هكذا حدث الأجمل: الأوراق القديمة تنفلت من الجيوب: خذي لقد كتبت نصا لأجلك. هذه الأوراق القديمة المعذبة.. رسائل حب جميلة، تعبق بكلمات الحنان... خذي... لقد كتبت نصا لأجلك وهم يضعونه في يدي.. إنه الانتصار، لقد بكيت.. لم يعودوا في حاجة إلي لأحفزهم وأخلق لديهم الرغبة في الكتابة.. إن هذه الرغبة قد ولدت من تلقاء أنفسهم فباتوا يمتلكونها" ص *283*.

كتابة الشعر في المدارس : يتألف هذا الكتاب لإريك جي بولتون *1978* من ثلاثة فصول، يعنون الأول بالبداية ويتحدد بالمرحلة العمرية من الحادية عشرة إلى الثانية عشرة، إذ أن أطفال المدارس الابتدائية... في هذه السن يعتقدون أن الشعر لابد أن يكون موزونا، هذا أولا، وثانيا يظنون أن الشعر لا يهتم إلا بما هو جميل وعاطفي.

فمطلوب من معلم الشعر أن يوضح الأمر الأول، ولبلوغ هذه الغاية عليه أن يقرأ لتلاميذه نماذج مختارة غير موزونة من الشعر الحديث، بل من المفيد أن ينسى في البداية ما يجب أن يكون عليه الشعر، ويعودهم على كتابة ردود أفعالهم بغض النظر عن التشبث بالأعراف السائدة في الكتابة، من حيث القواعد، وعلامات الترقيم، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة مناقشة النماذج التي تمتلك مواصفات لابأس بها، ومحاولة كتابتها في قالب شعري. ويقدم ج. بولتون نصا أنجزه تلميذ في القسم الخامس، بعد أن ساعده المعلم في التراكيب والإملاء. فاختار له عنوان "أصوات".

أحب صوت أوراق الشجر تخفق، صوت الأجراس تدق،
أصوات الصحون تتلامس/ الماكنة "تير"
أنا لا أحب صوت الطبل، وهو يمضي بم بم
ولا الأقدام تضرب، تزحف، و"تطب"

أحب صوت الماء الذي يقفز (ص:5)

وسبب دعوتي في إبعاد الوزن والقافية مرحليا -عن وعي التلاميذ- حتى لا يتعاملوا مع القافية باعتبارها أهم شيء في القصيدة، فيفتقدوا بذلك كل التلقائية والأصالة، لأن ما يملكه الطفل من مفردات لا يكفي لكتابة شعر مقفى.

وبهذه الطريقة سوف يتضح لمعظم الأطفال أن الشعر الجيد يمكن أن يكتب بأشكال حرة، ولا يعني ذلك في بداية الأمر أن الجميع قادر على تجاوز الشعر الموزون المقفى، وللتغلب على هذا العائق، علينا الانطلاق من كتابات التلاميذ أنفسهم، وكقاعدة عامة ينبغي عليهم البدء بموضوعات من عالمهم الخاص، وبناء عليه يقدم ج. بولتون موضوع الشتاء الذي كان باردا جدا خلال سنة *1962 – 1963* بانجلترا كموضوع لتلاميذ السابعة إعدادي، لأنهم قاموا بهذا العمل لمدة تزيد عن ستة أسابيع، إذ اعتمدنا ما يرد في تقارير الصحف وقرأنا قصيدة الشاعر "كونوماير" بعنوان «حل الشتاء»: ولما انتهت المناقشات شرع التلاميذ في كتابة "قصائدهم" بعد التعديلات التي طرأت على مسوداتهم الأولى، وتاسيهم للأشكال الشعرية، إذ كتب "ستيفن" (الحادية عشرة) قصيدة "شتاء مر" ص8 كما كتب "آن" "أفكار عن

الشتاء" ص10 - 11 وكتبت "جانيت" (الحادية عشرة) قصيدة "برد" ص 12 - 13.

وبعد أن يتعرض الكاتب لخصائص كل قصيدة من حيث علاقتها بشخصية مبدعها، وهل تهتم بالأشياء الخارجية أم الوجدانية، يتوقف عند الشكل الشعري مثل التكرار المؤثر لبعض الكلمات التي ترد في إحدى القصائد.

والأفضل أن تكون المناقشة على التكنيك مستندة إلى أمثلة؛ لأنها ستشعر التلاميذ بقوة تأثير طرق معينة من الكتابة الشعرية، وخاصة إذا أنجز هذه الطريقة أو تلك واحد من بينهم يعرفونه جيدا، وسوف يكون لهذا التأثير الأبعد في تجلية الغموض والسرية اللتين تحيطان بالشعراء وكتاباتهم الشعرية.

والاعتقاد/المشكلة الثانية التي تعود عليها التلاميذ، وهي أن الشعر لا يهتم إلا بما هو جميل وعاطفي، وسبب ذلك أن معظم الشعر المقدم في كتب الأطفال رث ورديء. لذا على المعلم أن يبذل جهودا جبارة خلال قراءته للمختارات الشعرية، لتقديم قصائد ملائمة لتلاميذه كموضوعات تمهيدية، وتكون بديلا صالحا لما انتقد سابقا.

وهكذا سيقدم الكاتب نموذجا شعريا من قصيدة: "كلب ميت" للشاعر "فرنون سكانيل"، وهي تتناول موضوع صبي

يجد كلبا قد دهسته سيارة، فيأخذه للبيت للعلاج ص16. ويعلق عليها بقوله: "في هذه القصيدة تعاطف حقيقي بين الكلب والصبي..".

وتأسيسا على ما سبق أنتج التلاميذ مجموعة من القصائد التي انطلقت من الموضوع نفسه التمهيدي (نقطة البدء): كلب دهسته سيارة مرمي، في مجرى مائي ملطخ بالتراب والقذارة، دمه مسفوح على الطريق.

ونوقش الموضوع، انطلاقا من مشاهدات التلاميذ لمثل هذا المنظر الشنيع، وما يتركه في نفس كل واحد منهم.

هكذا كتبت "ديانا" (12 سنة) قصيدة "كلب ميت" ص17. وكتبت "سوزان" "جسد كلب ميت" ص18 ليتوقف الناقد/المعلم عند المعاني والألفاظ التي ترد في كل قصيدة على حدة، مبديا ملاحظاته وآرائه بصددها. وثمة موضوع تمهيدي آخر، يمكن توظيفه لمواجهة قضية "العاطفية" استفادة من هوايات الطيور عند الأطفال وولعهم بأعشاشها، وقد جربها أحد زملائي في فصل الربيع، فناقش مع تلاميذه بناء الأعشاش وقادتهم المناقشة إلى مشاكل منها: أيمكن أخذ البيوض؟ وهل يجوز لمس الأفراخ الصغيرة؟ وتدريجيا تطور الحديث إلى موضوع تدمير الحياة البرية من قبل الإنسان، فقدمت قصيدتين "لهاري" و"لورا" ص20- 21.

ويتوقف المدرس/الناقد عند مكونات كل قصيدة وما تثيره فيه من عواطف وما تتميز به لغتها من تقنيات وخصائص.

وينتقل المعلم إلى مرحلة أخرى عندما يقول: "يصبح العمل القادم هو تطوير المهارات خلال تمرين مستمر، معنى هذا أن تفكيرا طويلا، يجب أن يدور حول الموضوع التمهيدي الذي يصلح منطلقا؛ كقراءة قصائد تثير في التلاميذ عواطف الخوف، والغضب، والكراهية، وملاحظة ردود أفعالهم الناتجة عن ذلك.

ومن أكبر المشاكل التي تواجهنا في مثل هذا العمل، أن بعض كتابات الأطفال تكون غير واضحة الخط، والطريقة التي عالجت بها الأمر؛ هي أني كنت أترك الأطفال يكتبون قصائدهم في مسودات ثم يقرأونها لي. وأثناء ذلك، كنت أعيد كتابتها بشكل مناسب، ويقوم التلميذ باستنساخها في دفتره " ص27.

ثم يدرج تجربة جديدة بقوله: "لقد قرأنا قصيدة تراجيدية قصيرة "لأدوار لير" تتحدث عن ذاته، ومقطوعات لشعراء محدثين، يعبرون فيها عن حيواتهم، ثم أمرت التلاميذ –إثرها- أن يكتبوا قصائد عن أنفسهم" ص30. والحقيقة أن معظمهم كانوا فاشلين في أعمالهم، وعلى المرء أن يكون مستعدا لمواجهة الإخفاق في مثل هذا النوع من العمل، فليس هناك يقين أن تنتج قصيدة ناجحة بأمر يوجه

إلى صاحبها، كما أن هناك من لا يثيره الموضوع أصلا الذي يختاره "كنقطة بدء"

أما الفصل الثاني الذي يبتدئ من الصفحة 23 إلى 70 فيتخذ له عنوان "إدامة حب الشعر" ويتناول الفئة العمرية بين الثالثة عشرة والرابعة عشرة، وفي هذا الفصل ينبه "ج بولتون" إلى أن أخطر مرحلة يمكن أن تواجه معلم الشعر، لما تغدو الكتابة الشعرية لدى الأطفال جزء من الروتين الدراسي العام، إذ يصبحون قادرين على كتابة شعر تتوفر فيه الشروط التقنية للكتابة؛ ولكنه خال من الحياة ص23.

إن هذه المرحلة تتطلب وعيا نقديا من طرف مدرس الشعر فلكي يحصل التولع بالشعر، عليه أن يعمل الفكر طويلا في الأساليب التي تشجع التلاميذ على الكتابة، ومن أجل هذا الهدف تصبح "المواضيع التمهيدية" على اختلافها مهمة جدا لكي يعي التلاميذ القضايا التي ستواجههم أثناء الكتابة. وهذا في حد ذاته جزء من كسب معركة الكتابة، فالموسيقى الصور، والخروج من المدرسة إلى الشارع والطبيعة لمراقبة الأشياء بعناية؛ هي بعض التوجيهات التي ندعو إليها. ص35.

فعلى معلم الشعر أن يغامر في البحث عن موضوعات حية طازجة ليمحو فكرة الدرس الميت لكتابة الشعر داخل الصف

الدراسي، كما عليه تحفيز التلاميذ على تطوير تكنيككهم إذ تمسى وجهات نظرهم ذاتية تستبطن الشخصي.

ومن الأمثلة على ذلك زيارة بحيرات "لانكشاير" التي توجد قرب المدرسة، وتسجيل كل تلميذ لملاحظاته على ورقة يوظفها بعد الغد في الصف. ص36. وقبل زيارة البحيرات، قرأنا قصائد موضوعها الريف، اختيرت بعناية من لدن المدرس، لتبين لهم كيف يتحرك الشاعر من العام إلى الخاص، مبينا لهم تجاوز الكتابة الفضفاضة عن "الربيع" و "الطبيعة" وأحسن طريقة للوصول إلى تلك الغاية؛ هي الكتابة من خلل منظوراتهم الذاتية ص37.

وحين أقارن بين قصيدة التلميذ "كارل" "الصف الثالث" وقراءتنا الكثيرة لشعر "روبرت فروست" يتبين لنا أهمية قراءة العديد من القصائد الشعرية مع الأطفال، إذ أنهم يلتقطون دون وعي تكنيكات آخرين ويتبنونها لحاجاتهم الخاصة ص39.

ذهب نفر من التلاميذ إلى مقبرة مهجورة، وبعد أن سجلوا في دفاترهم بعض الملاحظات، كتبت إستر *EASTER* في الصف الرابع القصيدة التالية :

صامتة وساكنة إلا من همس واهن لبعض الطير

الريح تزحف خلال ورق الشجر الذابل والأغصان المسنة

الصخور الكبيرة مائلة، متهيئة لتكون قديمة وبارتطام ستسقط
على الأرض وتتشقق
الكثير منها ظهرت كسورها عبر كلمات "مات في سلام"
بعض القبور تزحف بالعشب اليابس القديم
دون أن ينتبه إليها أحد
أخرى فرحة، تمتلك السوسن وقطرات الثلج
وعبارات.. لا تنسني.. ص40.

ليس المهم في القصيدة هو تسجيل المشهد، بل الاستفادة من ملاحظات المشاهدة وتحويلها إلى "حالة شخصية" أي إلى شعور ذاتي للشاعرة الصغيرة.

يحذر الكاتب من استعمال الموسيقى، كموضوع تمهيدي للكتابة، إذ تظل عائقا في البداية لذا ينبغي تجاوزها بالتركيز على القضايا التي تشكل جزءا من الحياة اليومية للتلاميذ. ولبيان ذلك التحذير يقدم "جي بولتون" نموذجين شعريين لكل من "جوليان" في الصف الثالث بقصيدته "العازفون" ص40 :

موسيقى حلوة أسمعها
من عازفين في الفلوتات
في أراض بعيدة

ثم قصيدة "تد" في الصف الرابع بعنوان "تضحية" ص47.

ثمة طريقة أخرى لإثارة التلاميذ وحفزهم على كتابة القصائد وذلك باستغلال المناسبات المدرسية الخاصة، فعلت مثل هذا في إحدى السنوات مع مؤسسة "كارول سرفيس" التي تدعو أولياء التلاميذ إلى مركزها حيث تقدم -عادة- خلال هذه المناسبة نمطا تقليديا من القراءات ص49 قبل أن يكلف المدرس تلاميذه بالكتابة عن موضوع ما: عليه أن يتيقن من أنهم خبروه ويقدم لهم المواضيع المعروفة التي تستهلك كثيرا، بطريقة جديدة حتى يطرد الضجر، وهذا بطبيعة الحال يحتاج إلى تفكير طويل. من إحدى الطرائف التي وجدتها ناجحة هي أن أعطي عنوانا يتضمن الموضوع. والموضوع الذي فضلته -مرة- على سواه هو "إني أتذكر" ص54.

فالميزة الحقيقية لمثل هذا العنوان، هو أنه -دائما- ينتج قصائد لم يستطع المدرس أبدا الإيحاء بها بسبب الذكريات الخاصة بكل تلميذ.

كما أن هذا النمط من العناوين ينماز بأنه يسمح للتلاميذ بالكتابة عن شيء يعرفونه ويحسونه بعمق. وهذه قصيدة لشيلا *sheila* (الصف الرابع) عن موت جدتها "إني أتذكر"

أتذكر وجهها،

باردا، رماديا، شاحبا

صلبا يشبه الجليد

ولكن مسالم جدا

ترقد هناك، تبدو مبتسمة

الوجوه التي دون جياة، تفقد تجاعيدها

ولم تكن استثناء

الضوضاء الخافتة

هياج الناس، الشوق والتعاطف، يطفوان على الهواء العابق بالبخور

إني أتذكر.

إنها قصيدة مؤثرة جدا، ومثال في منتهى الجودة بالنسبة لما عنيته بقولي: أريد قصيدة تعود لشخص بعينه. إن هذه الأشياء الشخصية المتفردة، هي التي تقودنا إلى أحسن الشعر. قد تقع بعض الحوادث في المدرسة، مثل المشاجرات بين التلاميذ التي يمكن أن تكون موضوعا شعريا، إذا عضدت بما يناسب تلك الخصومات مثل: المعارك الحربية، وما يترتب عنها من هزائم وانتصارات ص58-59. وقد قمت وزميل لي، بهذه التجربة حيث كنا نقدم قصائد موضوعها الحرب، ونبحث عن الطرائق التي تحث التلاميذ على الكتابة في ذات الموضوع ص62.

أما الفصل الثالث الذي يبتدئ من 71 إلى 106 المعنون بالاستبطان والتساؤل فنجد فيه أن كل فتى في هذه المرحلة من 15

سنة إلى 19سنة يطرح على نفسه سؤالين مؤرقين: أي نوع من الأشخاص أنا؟ وأي شخص أريد أن أكون ؟

وإذ هم ينظرون إلى نفوسهم عن كثب، ويتابعونها بدقة يبدأون الآن بالكتابة عن العائلة والمدرسة والدين محاولين تثبيت مواقفهم الخاصة، أحيانا تقودهم أسئلتهم إلى رفض كل المفاهيم، لكن سمة التساؤل هي مسألة إيجابية. إلا أن كثيرا من الأسئلة التي تسوؤهم لا يجدون أجوبة عليها، ونحن نجد مثل هذه الأسئلة في أعمال الشعراء الناضجين مثل "كيتس" لأن هذا الشاعر يهتم بجوهر الحياة والجمال ص72.

إنهم يريدون أن يعرفوا شيئا عن الموت؛ فتعكس أشعارهم ما يشبه الامتنان المرضي بالموت. ومن نافل القول إن الكتابة في هذه المرحلة العمرية الحرجة لم تعد في حاجة إلى محفزات.

الكتابات العربية:

1- أدب التلاميذ: الشعر من وجهة نظر سياسية: يؤرخ المربي والناقد عبد القادر الشاوي لبحثه الرائد هذا بأوائل ماي 1972 حين حرص المدرس أيامئذ أن يقدم لتلاميذه في السابعة إعدادي، قصائد مختلفة من الشعر الحر، مع مراعاة مستواهم العقلي والثقافي لاطلاعهم على أرضية أخرى من الأدب العربي خلافا لتجربة المقرر الدراسي. وقد قامت هذه التجربة على استفتاء داخل

القسم؛ فيما إذا كان التلاميذ يرغبون قراءة هذا النوع من الشعر أم لا؟ عن طريق أجوبة واضحة وصريحة مع إغفال ذكر الاسم، حيث طلب المدرس من تلاميذه كتابة الشعر دون التقيد بالوزن؛ وهو مقتنع بأن اختياره لغرض الشعر في هذه التجربة "يأتي من إيمان بأن الموهبة موجودة أساسا؛ ولكنها لا يمكن أن تتفتح إلا على ما هو واضح ومفهوم ص75

وكان الغرض هو البحث عن المضامين الاجتماعية والسياسية في المستوى الذي يوحى به شعر التلاميذ في سن تتراوح بين 11و15 سنة. ومعنى هذا أن "أسطورة"السياسة لا يمكن أن تبقى حبيسة المجالس والمكاتب ولابد أن يتشرب التلاميذ – كفئة غير متجانسة – الانتماء- نصيبهم منها؛ تعبيرا عن حضورهم الهام في بناء مجتمعنا المغربي حضورا واعيا ص76. إن الغاية التي يؤكد عليها في مقالته هذه، هي تسجيل الأفكار والدلالات التي يطرحها شعر تلاميذه باعتبارها ليست وليدة تجربة دراسية، وإنما هي وليدة معاناة ثالوثية: البيت، المدرسة، المجتمع.

وظل الشاوي يعمل على تقديم نماذج شعرية لتلاميذه مثل "القدس" "لمصطفى عوان":

يا قدس

أين الأبطال ؟

أين الثوار ؟

أين الفدائي ورجولته ؟

أين العربي الأبي وشهامته ؟

يا قدس

أين هؤلاء ؟

هؤلاء الثوار الأبطال

ليطردوا العدو من أراضيك الطيبة ص76

أو يعرض قصيدة "أمنية العرب" "للتلميذ إبراهيم عاطف"

لنحقق مستقبل الأبناء

ولنمحوا آثار الاستعمار

الاستعمار الذي خيم على أرضنا

يا رجال الغد انهضوا

وللازدهار صوتوا

فما علينا إلا أن نتدرب

ووراء التقدم نذهب ص78.

ويستمر المدرس في تحليل قصائد تلاميذه: فكريا وسياسيا متأثرا "بالتحليل الطبقي" و"النقد الإيديولوجي" اللذين هيمنا في تلك الحقبة التاريخية، التي كتب فيها هذا البحث في مجلة نذرت نفسها للتبشير والدعوة ل"الثقافة الثورية".

وقلما كان الشاوي يهتم بالجوانب اللغوية والأسلوبية في تلك التجربة، كتعليقه على قصيدة التلميذ "عبد الكريم أبو عمران" :

وأنتم يا قادتنا الجمال

اتركوا الكلام

فلتأمروا بالقتال

لنسترجع الآمال

لنبعد العار

ونساعد إخواننا الثوار

يقول الشاوي معلقا على هذه المقطوعة الشعرية: "لغة خطابية ولكنها تعبير في العمق عن فكرة، يعيشها في الأحداث اليومية لاقتناعه بأن فلسطين لا يتقرر تحريرها كما يحدث في الوقت الراهن" ص *81*.

ويسجل لهذه التجربة ريادتها الزمنية على صعيد العالم العربي ومجايلتها للتجارب الأجنبية في نفس الموضوع، وفرادة وعي صاحبها التربوي –الأدبي إذ آمن منذ البدء بالقدرات الإبداعية لتلاميذه في إنتاج قصائدهم الشعرية، مراعيا بيداغوجيا: إرجاء استعمال الوزن والقافية، كما رأينا عند "جي بولتون" في كتابه

"الشعر في المدارس" متموقفا من تعريف الشعر بأنه "كلام موزون مقفى" ومراعيا القدرات العقلية والثقافية لدى مبدعيه.

وأبرزت هذه التجربة قدرة المدرس –المربي على تطوير الإمكانات الإبداعية لتلاميذه إذا وجدت من يعتني بها ويرعاها.

ونعتقد أن هذه المعايير التي اعتمدها عبد القادر الشاوي في تجربته هي نفسها تقريبا التي نجدها معممة في تجارب أخرى، باستثناء معيار السياسة باعتبارها: "فن الممكن" الذي يتجاوز القدرات العقلية، لعدد كبير من الفئة العمرية المستهدفة في هذا البحث.

2- الطفل مبدعا: قراءة نقدية في إبداع الطفل الأدبي د.أحمد زلط *1999*.

هذا كتاب مصري يتكون من أربعة فصول: 1- في المبدع والإبداع 2- أنماط الشخصية المبدعة عند الأطفال 3- سمات الطفل الموهوب 4- نماذج من إبداع الطفل الأدبي.

والذي يهمنا من هذا الكتاب هو فصله الرابع إذ يقول مؤلفه في مستهله: "ندون مجموعة متنوعة مختارة من إبداع الطفل الأدبي في الأدبين الأجنبي والعربي، وسوف نقف بالتحليل الناقد لما قدمه الطفل المصري من كتابات أدبية ممثلة لإبداعه في الفنون الشعرية والنثرية.. والنماذج التي نثبتها.. نعدها أول دليل علمي

يكتبه الطفل في أدبنا العربي المعاصر بخط يده ليؤكد وجود الملكة أو القدرة أو الموهبة الأدبية، عند نسبة أو شريحة اجتماعية من جمهور الأطفال، تكتب الأدب شأنها شأن من يبدع في الرسوم الفنية..." ص 144 .

نستشف من هذا الاستشهاد أمورا ينبغي مناقشتها وتوضيحها ومنها :

1- يعرض الكتاب لنماذج متنوعة من كتابات الأطفال لدى: الفراعنة، والشعب الياباني، والمصري
2- هي كتابات تجمع بين الشعر والنثر
3- ينطلق د.أحمد زلط من يقين راسخ، بكون العمل الذي يقدمه: "أول دليل علمي يكتبه الطفل في أدبنا العربي بخط يده" (التشديد من عندنا)، فنحن لا نشك في فرادة هذا العمل وتميزه، ولكن ريادته تبقى محط ريبة وشك؛ نظرا لأننا قدمنا تجربة عبد القادر الشاوي التي سبقت محاولة أحمد زلط على الأقل بأكثر من عقدين من الزمن.

إننا لا نشكك في الاقتناع الذي يعتقده الدكتور أحمد زلط باعتبارنا ننطلق – بدون محاسبة النوايا والسرائر- بكونه لم يطلع على تجربة ع القادر الشاوي، بحكم حواجز الحدود التي لا تسمح بتداول المنشورات العربية : من كتب، ومجلات في كل

الأقطار والعواصم العربية، التي تمنع التبادل الثقافي والاطلاع على تجارب الإبداع والنقد في كل شبر من الوطن العربي الكبير.

4- وجود ملكة كتابة الأدب لدى الأطفال العرب، كباقي أطفال العالم المتقدم (اليابان) في العصر الحديث أو لدى أطفال الفراعنة في العصور القديمة.

وبعد ذلك يستعرض خمسة عشر نصا مرفقة بأسماء أصحابها من الأطفال المبدعين دون أن يطلعنا على المنهج الذي انتهجه في إبداع هذه النصوص والكيفية التي تم بها اختيار هؤلاء الأطفال المبدعين، كما فعل "الشاوي" و"بولتون" و"إليزابيت بنغ" ويكتفي بالقول بأنه "سيثبت النصوص الكاملة بأقلام الأطفال وبخط أيديهم أنفسهم" ص *143*. ثم ينتقل إلى إيراد معايير أدب الأطفال "لا يمكننا فصل معايير نقد أدب الأطفال عن معايير كتابة النص الأدبي للأطفال، ومن تلك الخصائص أو المعايير:

1- أن يكون النص الموجه للأطفال مكتوبا إليهم في الأساس وليس عنهم 2- أن يراعي ما يصدر عن الطفل من محاولات إبداعية، وفقا لقاموسه اللغوي أو خياله و أفكاره وذلك برعايته وحفزه. 3- عدم إهمال الوظيفة الترويحية شأنها شأن الوظائف الأخلاقية والفنية. 4- أن تكون لغة النص فصحى ميسرة خالية من التعقيد: الألفاظ سهلة قليلة، الجمل قصيرة والفقرات أو

الأبيات مختصرة، والبحور مجزوءة وموقعة (التنغيم). 5- تبسيط العناصر الفنية والسرد المطول والخيال المركب. 6- يجب مراعاة عقل وإدراك الطفل. 7- تضمين المادة الأدبية القيم والمعارف والوجدانيات. 8- الابتعاد عن الأساطير غير المنظمة وعن تقديم الشخصيات أو الأفكار الخارقة المألوفة، خاصة في أنماط العنف والجريمة. 9- الابتعاد عن الأفكار العنصرية أو العرقية أو العدائية أو ما يشعر الطفل بالدونية" ص*144 - 145*.

إن هذه الخصائص والمعايير تحمل منطلقات الكتابة الطفلية ووظائفها الاجتماعية والتربوية وقيمها ومضامينها التحررية وأشكالها "الرسمية" وطبيعة متلقيها الطفلي، إنها بكلمة رؤية شمولية للكتابة الطفلية تنحو نحو "المعيارية" لا تدخل في الحسبان الخطأ في أسلوب طفل ما، كشكل من أشكال التعلم والتقدم في اكتساب المهارات والقدرات وصولا إلى الإبداعية لدى الأطفال.

وهذا يتجلى في تقويماتها المعيارية، المتعالية التي تنقصها حرارة التقويم الإنساني التربوي المتفاعل، كما رأيناه في التجارب السابقة. إن هذه الملاحظة الأساسية نلمسها في العديد من التقويمات لنصوص المتن المدروس، مثل: "لا يعيب النص إلا بعض الأغلاط الإملائية والنحوية" ص*144*، و مثل "أما الأخطاء التي وقعت فيها الطفلة ... فتظهر في همزات القطع والوصل والتقديم والتأخير غير

المناسبين كما لجأت إلى خطأ التكرار مثل: (أصابعه وأصابعه..) ص145. أو مثل: "حكاية سردية سجلتها بعفوية، وإن امتلأت بأخطاء اللغة والأسلوب" ص147.

أو مثل: "أما البناء الفني للنص، وإن كان في ظاهره التماسك فإن الخلل العروضي ظهر في ثنايا النص نحو خمس مرات في أحد عشر موضعا" ص149.

بيد أن الكتاب يحمل في ثناياه بعض التقويمات الجمالية، كما هو الحال في المثالين التاليين:

1- "تجربة "إيمان حنفي" أكبر من عمرها العقلي والزمني، تكتب ببلاغة مقتضبة، لغة عفوية" ص145

2- النص أغنية حلوة في المحبوبة "مصر" يلتقط في أسلوب شعري غنائي يجمع بين الفصحى واللهجة العامية عن جذر فصيح: لو سافرت يوحشني شعب مصر" ص 149

بصفة عامة، يلاحظ في هذه التقسيمات، قلة الاهتمام بالجوانب الجمالية، إذ نجد في المتن المدروس بعض النصوص المزينة بالصور التي لا تجد اهتماما من المؤلف كنص: "سيد زيدان" رسالة موجهة لأطفال العراق ص 174. ونص "الأسرة الجميلة" من ص180 إلى 183 .

وينتهي الكتاب بالإشارة إلى تقويم عام لمختلف الظواهر التي وردت في تلك النصوص الإبداعية ص*151* - *152*. ولكن ذلك التقويم يتوج بملاحظة لصاحب الكتاب تفتح أفقا للإبداع في تجربة الطفل المصري المتمدرس: "إن النماذج (المعروضة) ليست هي الوحيدة الأجود في تجربة الطفل المصري، من إبداع الأدبي فلربما تكشف دراسات أخرى عن خصوبة أكثر" ص*152*

وسيعرض بعد الفصل الرابع، نصوصا للأطفال الفراعنة واليابانيين باللغتين الفرعونية واليابانية، وما يقابلهما من ترجمة، ثم النصوص الشعرية، والنثرية للأطفال المصريين مع الإشارة إلى أسمائهم، وأعمارهم، ومدارسهم.

مراجع الفصل الثاني

1) *ELISABETH Bing : et je nageai jusqu'à la page (vers un atelier d'écriture) édition des femmes 1976*

2) إريك جي بولتون: ترجمة ياسين طه حافظ "كتابة الشعر في المدارس" الموسوعة الصغيرة (*21*) منشورات وزارة الثقافة والفنون العراق *1978*.

3) د. أحمد زلط: الطفل مبدعا... مذكور في الفصل الأول.

4) عبد القادر الشاوي: أدب التلاميذ: الشعر من وجهة نظر سياسية: مجلة أقلام عدد: 2- 3 ، *1972*

الفصل الثالث

الإبداع في المدرسة المغربية

يقر ذ. بوسلهام الكط (1998) بغياب الإبداع في المدرسة الابتدائية، ويرجع ذلك إلى الأسباب التالية: 1- عدم الارتباط الحقيقي والموضوعي في كل مشروع يدعي الجدة في العالم الثالث. 2- عدم الاهتمام بالأبعاد السيكولوجية والسوسيولوجية والبيداغوجية والديداكتيكية عند الأطفال في السياسة التربوية التعليمية 3- إغفال المسؤولين في المدرسة المغربية للمنظور العام والشمولي في السياسة التربوية التعليمية على المستويين الكمي والكيفي... إلخ.

إذا كان هذا هو واقع الإبداع في المدرسة الابتدائية فهلا توجهنا إلى مؤسسات التكوين لنقوم بحفريات في ذاكرة برامجها التعليمية ونبشها للقبض على موضوع الإبداع، فإننا سنجد أن تلك البرامج – مثلا- في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات خلو من هذا الموضوع، وبالتالي لن نعثر على بغيتنا، بالرغم من أن هذه المؤسسات تقذف بالعشرات من المدرسين والمدرسات المتخرجين منها عند نهاية كل سنة لتعليم وتربية النشء. ما علينا، وإذا ما توجهنا قاصدين المراكز التربوية الجهوية باحثين عن مصوغة الإبداع في

برامجها التكوينية، سنعثر على ضالتنا، فنشعر بنوع من السرور يغمرنا إلا أنه سرعان ما يتبدد ليتحول إلى قلق لكون مصوغة الإبداع المقررة في مادة علوم التربية لشعب عديدة تستغرق ما بين *10* ساعات في التربية الإسلامية إلى *16* ساعة في الاجتماعيات من السلك التربوي لوزارة التربية الوطنية (*1997*) بيد أنها تظل دروسا على المستوى النظري فقط، في غياب أي تطبيقات مما يجعل فائدتها ناقصة وضعيفة.

إن ما تقدم من معطيات ووقائع، يقدم بما لا يدع مجالا للشك أن إشكالية الإبداع لدى الأطفال هي جماع نظرة مركبة لكثير من العوامل والأسباب، وهذا ما يجعلنا نشاطر الباحث بوسلهام الكط رأيه في هذه الإشكالية. لكن الملاحظة المثيرة للانتباه، والتي نعتبرها أحد المداخل المهمة في حل هذه الإشكالية هي التي أبداها بصدد دور التكوين الجيد للمدرسين "في جميع المستويات وما ينطوي عليه من أهمية في تكوين الأجيال وإعدادهم للمشاركة الفعالة في الحياة العامة كمبدعين ومنتجين وفاعلين ومطورين ومغيرين"

وهذا ما تكشف لدينا في الفصل السابق لدى "الشاوي" لكونه من أوائل المربيين والمدرسين الذين اهتموا بمسألة إبداع تلاميذهم، في فضاء المؤسسة التعليمية المغربية، ولن نبالغ في شيء

إذا قلنا إنه سبق غيره، ممن اهتم بهذا الموضوع وهذا ما تزكيه على الأقل المادة التي نشتغل عليها.

إن هذا يدل على الروح الخلاقة، التي يتصف بها بعض المدرسين – من ذوي التكوين المعرفي والبيداغوجي الجيدين- ناقلين إياها إلى تلاميذهم؛ كما تدل على الحس التربوي العالي الذي امتلكه "الشاوي" في تلك المرحلة التاريخية المطبوعة بهيمنة الثقافة الثورية، وسيادة الإيديولوجيا في نقد ودراسة الأدب، ومنه أدب الأطفال أو ما سماه بـ: "أدب التلاميذ"

هكذا سننتظر حوالي ثلاثة عقود، على صدور دراسة "الشاوي" لتهتدي المدرسة المغربية للتعرف على المقاربة الورشية من أجل تدريس متمركز حول المتعلم (وزارة التربية الوطنية *1999*) وهي مقاربة تحول القسم إلى ورشة "ففي فترة أو فترات عديدة كل يوم تنجز فيه الصانعة أعمالا فنية أو صناعية أو حرفية مثل ورشات الخياطة وصناعة الزرابي، أو الخزف كما تقوم المتعلمات بالتدريب على الصنعة أو الفن المعني وهن لا يكتفين بمحاكاة / المعلمة/ الصانعة ... وإنجاز ما تطلبه منهن، وإنما يحاولن التجريب والتجديد والابتكار والتفنن وبقدر ما يحاولن التجديد تتطور قدرتهن على إتقان العمل وإنجازه بكيفية مبتكرة وناجحة" ص5.

يهمنا من هذا الاستشهاد الطويل نسبيا –هو تحول القسم إلى ورشة، كباقي ورشات تعلم مختلف الحرف والصناعات والمهارات.

وفي ضوء ذلك، يمكننا أن نعمم فنقول: إن المتعلمين يحاكون معلمهم، بيد أنهم يتخطون ذلك إلى التجريب والتجديد والابتكار وهذا ما نقصده بالضبط بإبداع الطفل/التلميذ.

وفي هذا الإطار لا مناص من التذكير ببعض التجارب التي تصب في نفس الاتجاه المتعلق بالإبداع في المدرسة المغربية، فقد تلقينا في خريف سنة *2001* تكوينا دام مدة أسبوع برحاب مركز تكوين المعلمين بالرباط، بتعاون وزارة التربية الوطنية مع الوكالة الأمريكية للتعاون الدولي *USAID* استفاد منه عدد لا يستهان به من الأساتذة المكونين العاملين بمراكز تكوين المعلمين والمعلمات بمختلف جهات الوطن وأطرته نخبة مرموقة من أساتذة كلية علوم التربية.

وفي ربيع العام الموالي، طلب من هؤلاء المكونين(3)، أن يعمموا خلاصات وخبرات ذلك التكوين على زملائهم من المكونين، الذين لم تتح لهم فرصة الاستفادة من ذلك. وبالفعل ذلك ما حصل في أكثر من ثلاثين مركزا لتكوين المعلمين، ووفر

الشريكان الوزارة من جهة والوكالة الأمريكية من جهة أخرى كل ما من شأنه أن ينجح تلك الأيام ماديا ومعنويا.

والمفيد في هذا الاستطراد، هو الوقوف على تجارب(4) الإبداع في فضاء المدرسة المغربية كما قدمته مصوغة التعليم المتمركز حول المتعلم، من خلال كتاب "دليل ورشات القراءة والكتابة" لوزارة التربية الوطنية (*1999*) وهذا كتاب أطر تجارب مراكز تكوين المعلمين السابقة الذكر، وهو في ذات الوقت ثمرة استراتيجية التعليم بالوسط القروي.

تشير ص*121* من الدليل إلى عنوان "عينة من كتابات المتعلمين والمتعلمات بالمدارس المشمولة باستراتيجية تنمية التعليم بالوسط القروي".

والمقصود بالكتابة هي أنها محاولة في الإبداع تعتمد على المجهود الذاتي للتلميذ وتطرح أفقا جديدا للممارسة التعليمية داخل الصف الدراسي من لدن التلميذ والمدرس معا.

أما المدارس الابتدائية التي كانت ميدانا لهذه التجربة فهي مؤسسات مبثوثة في أقاليم سيدي قاسم، الصويرة تزنيت، وورزازات.

وترد تحت العنوان الآنف الذكر، ملاحظة مهمة تدل على الاهتمام بجمالية هذه الكتابات التي تأثرت بما أخفاه "التصوير

بالأبيض والأسود" من "تفاصيل وألوان معبرة سواء على مستوى الكتابة أو الرسم"

كما أن الدليل لم يتسع لتقديم كل الكتيبات "المتنوعة والكثيرة؛ لذلك اقتصرنا على إيراد عينة منها على سبيل التمثيل، راجين أن تتاح فرص أخرى، لنشر ابتكارات المتعلمات والمتعلمين وتوسيع نطاق تداولها" ص121

هذه الكتيبات ترد في شكل "قراءة متقاسمة" أنتجها تلاميذ تلك المؤسسات التعليمية تحت إشراف المشاركين من المدرسين في ورشات تحسين التعلم القروي.

وقد مهد لهذه الكتيبات بالتوضيحات التالية: "العينات المقدمة عبارة عن أمثلة من الكتب التي أعدها المربون في مجموعات أثناء مساهمتهم في الورشات –اختيار الكتب لم يخضع لأي حكم قيمي يفضلها على غيرها من الكتب غير المقدمة وإنما حاولنا تنويع الأمثلة والاكتفاء بما يسمح به الحيز المخصص للملاحق –الكتب المقدمة، وغير المقدمة، ثم إنتاج جلها في حوالي ساعة ليتقاسمها المربون أثناء الورشات، ولم تكن موجهة للنشر خارجها. –الكتب المقدمة وغير المقدمة، عبارة عن محاولات لم تتح لها الوسائل الكافية، ولكنها تكشف عن طاقات ابتكارية

تؤكد ما تزخر به المدارس المغربية وما يتيحه العمل الجماعي المشترك» ص85 (التشديد من عندنا).

إن هذه التوضيحات تؤكد على ثلاثة أشياء: قلة الوقت المحدد لهذا العمل، قدرة المدرسة المغربية على اكتناز طاقات إبداعية في فضاءاتها رغم قلة الوسائل، أهمية العمل الجماعي المشترك.

وتأسيسا على ما سبق، سيقدم دليل "ورشات القراءة والكتابة" أربعة كتيبات؛ واحد منها أنجز خارج الورشات بتعاون بين تلميذ ومدرسين: وهو عبارة عن حكاية مترجمة عن الدارجة المحلية إلى اللغة الفصحى بعنوان "الوحش الغبي" يحكيها التلميذ: "هشام السالمي" بالقسم الثاني بمدرسة "لعباضلة".

والحكاية تبدأ من ص113 وتنتهي في ص120، وهي غير مكتملة، وتختم بالجملة التالية: "... وتستمر الحكاية على هذا المنوال، عبر ست صفحات أخرى" تزينها أربع صور: ثلاث منها تملأ فضاء الصفحة بكامله.

أما النص الثاني فهو بعنوان "الحشرات" من إنجاز جماعي، لتلاميذ القسم الأول، وهم: مريم الشيظمي، ع المالك الغفير، عبد الصمد بوجمعة، عماد الكرماطي، جميلة المرمري.

يبدأ النص على الشكل التالي: "الذبابة حشرة ضارة تنقل الأوساخ... الجرادة حشرة ضارة تأكل الزرع..." إلخ

والنص مشكول تزينه مجموعة من الصور للحشرات التي ذكرت في النص.

أما الكتاب الثالث، فقد عنون بـ :"الأسرة السعيدة" وهي مكونة من ديك ودجاجة وكتاكيت.

ترصد الحكاية حياة هذه الأسرة إلى أن تسمن الكتاكيت، فتتعرض للذبح وما يتركه ذلك من حزن في نفس الدجاجة -الأم- وهي حكاية من تأليف التلميذ عبد الحميد بوسعيد (القسم الرابع) من زاوية سيدي احساين إقليم الصويرة. كما أن الحكاية مشكولة ومكتوبة بخط يد صاحبها، وهي مرفقة بصور تتلاءم ومضمونها.

وما يميز هذا العمل عن بقية الحكايات السابقة، هو احتفال صاحبها بالجوانب الجمالية في الغلافين الأمامي والخلفي.

ويظهر تدخل المعلم في هذه الحكاية لخلوها من الأخطاء الإملائية، وهو أمر على كل حال لا يضر بالتجربة.

أما النص الرابع فهو للطفلة حليمة بوذخ بعنوان "الهجرة" من ص138 إلى 143، لا يشير إلى المستوى الدراسي لصاحبته، وهو غير مشكول، تصاحبه صور مستنسخة ولكنها إلى حد ما مناسبة

كما أن الصفحات التي كتب عليها النص مسطرة، مما يبين عدم تحكم صاحبته في عملية الكتابة/الرسم. وربما يكشف أنها تدرس بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

يتناول النص حياة أسرة مغربية، تترك أرضها – إبان الجفاف– للهجرة إلى المدينة:

"اضطرت أسرتي للهجرة إلى مدينة أكادير، بسبب سنوات الجفاف، سكنا في حي مكتظا (مكتظ) بالمهاجرين من مختلف القرى، كان أبي خظارا (خضارا) ينتقل من سوق لآخر وبينما عمل إخوتي كل في مهنة أو حرفة، كنت محظوظة لأنني استطعت أن أدخل المدرسة.

في مدينة أكادير خمس سنوات، وعندما سقط المطر. وانتهى الجفاف عدنا إلى قريتنا الجميلة، وكان أبي يحرث الأرض وإخواني يساعدونه".

تبدو في النص بعض الأخطاء التركيبية والإملائية ويتبدى سقوط إحدى الكلمات من جملة في مدينة أكادير خمس سنوات، ربما أقمنا خمس سنوات...

ولكن ذلك كله يؤجل، ففي سيرورة الكتابة ومنعرجاتها يتحسن المستوى ويتم تخطي تلك الأخطاء.

بعد عرضنا لهذه التجارب في فضاء المدرسة المغربية بالوسط القروي، وهي تجارب تشي بقدرات تلاميذتنا على الخلق والإبداع الطفوليين، يبقى أن نشير إلى ملاحظة جوهرية لا بد من إبدائها ونحن في غمرة عرض تلك التجارب، اعتمادا على المقاربة الورشية، وفي إطار مصوغة التدريس المتمركز حول المتعلم(ة)، وهي أن كل ما قدم من إنتاجات طفولية، هو ثمرة شراكة بين وزارة التربية الوطنية وكلية علوم التربية من جهة، والوكالة الأمريكية للتعاون الدولي من جهة ثانية وبحسبان ذلك ينبغي استحضار التجهيزات كالكتب والأوراق والأقلام. والتحفيزات المادية من إطعام وإسكان وتعويضات مادية للمدرسين، فضلا عن المقاربة والمنهج لخلق تلك الإنتاجات. وهذه الشروط الإيجابية لا تتوفر عليها المدرسة المغربية في واقعها اليومي، بل تظل تجارب المدرسين الشخصية واجتهاداتهم الذاتية، هي التي تتحدى كل ذلك من أجل خلق طفل مبدع.

<u>تجربة مركز تكوين المعلمين بأسفي</u>: في الموسم الدراسي *2001-2002*(4) قمنا بتجربة مع طلبتنا في السنة الأولى بمركز تكوين المعلمين بأسفي، منطلقين من المقاربة الورشية، ومعتمدين طريقة التدريس المتمركز حول المتعلم. ولما أحطناهم بمنطلقات وأسس هذه المقاربة، قسمناهم إلى مجموعات عمل، فأنتجوا خلال

أسبوعين مجموعة من الحكايات توافرت فيها أهم شروط الكتابة الطفلية من حيث المبنى والمعنى، في ظل احتكاك أولي بتجربة الكتابة والإبداع. ولن ننسى مدى الفرح الذي غمر طلبتنا، وهاماً به أرواحهم حالما انتهوا من هذه التجربة وهم يتبادلون في سعادة كتيباتهم ويتفحصونها بلذة، ومتعة بصرية، كمن عثر على جواهر كريمة ونادرة.

طبعا لن نتوقف عند تفاصيل هذه التجرية الإبداعية لكون المستهدفين منها، ليسوا هم العينة المرغوبة بحكم سنهم ومستواهم التعليمي والثقافي(5)

وفي نهاية الموسم الدراسي *2002-2003*، قمنا بزيارة ميدانية إلى مدرسة إدريس الأزهر الابتدائية بسوق الأربعاء الغرب (إقليم القنيطرة) بتنسيق مع الأستاذ عيسى بوخويطي الذي يدرس بالقسم الخامس إذ قضينا يوما كاملا مع حوالي عشرين طفلا، خصصنا فترة الصباح لتوضيح مبادئ وأسس التجربة وتم عرضها على الشكل التالي :

بإمكان التلاميذ أن "يبدعوا" حكايات تعبر عن انشغالاتهم وتستثمر قراءاتهم الذاتية وتجاربهم الشخصية.

وللقيام بذلك، انطلقنا من دراسة "حالات" قصصية، بعد أن قسم الفصل إلى مجموعات إذ تكلفت كل مجموعة بقراءة قصة أو قصتين من أدب الأطفال.

وبعد الانتهاء من هذه العملية فتح نقاش حول خصائص تلك القصص من حيث البنيات الحكائية: الأحداث الشخوص، الزمان، المكان، الصور، الألوان، الشكل... وتم التعرض أيضا للمستوى الدلالي في تلك النصوص، وما تمتاز به من ظواهر، كظاهرة "الأنسنة" مثلا.

وبعد الظهيرة، انتقل التلاميذ إلى التطبيق، إذ طلب من كل مجموعة أن تختار الموضوع الذي تحب أن تكتب فيه، إما بصورة جماعية، أو فردية مع إمكانية التعاون بين المجموعات؛ في التشاور والتنسيق، أو إنتاج الرسوم... إلخ.

وغدا القسم فعلا ورشة حقيقية، أو خلية نحل طفولية وكم سررنا لفرح الأطفال، حينما قدموا مجموعة من الحكايات.

وبنفس الطريقة اشتغل الأستاذ مصطفى قشاب بمدرسة الأمل الابتدائية، بمدينة آسفي، مع تلاميذه في الفصل الخامس وبتنسيق تام معنا، ليبدع تلاميذه بضع مقطوعات شعرية ستشكل مع الحكايات التي أبدعها تلاميذ مدرسة إدريس الأزهر؛ متنا دراسيا للفصل الموالي.

مراجع وهوامش الفصل الثالث

1- بوسلهام الكط: إشكاليات التعليم الأساسي والتدريس الهادف بالمغرب مطبعة أمبريال الرباط سنة 1998 .

2- إعداد كريك صويملر، ترجمة وتكييف ذ. ع القادر الزاكي وذ: ميلود أحبدو: دليل ورشات القراءة والكتابة دجنبر 1999.

3- وفي هذا الصدد أسند إلينا رفقة زملاء آخرين أمثال الأساتذة الأفاضل: عبد الوهاب الواصف، وعبد الرحمان الهامة... تأطير الأساتذة المكونين لمركز تكوين المعلمين والمعلمات بالجديدة وأسفي، توج بعروض نظرية، وورشات تطبيقية، وإنتاجات فكرية وإبداعية، تمحورت حول المقاربة الورشية، وتحسين طرائق التعليم والتعلم من أجل متعلم (ة) مبتكر فعال ومبدع.

4- كتجربة كلية الآداب بأكدير المنشورة في كتاب " العالم حكايتي " وهو عبارة عن حكايات من إبداع التلاميذ تلك الحكايات التي كانت مادة للمهرجان الخاص بالحكاية المدرسية الذي أاقيم في أكدير أيام 16-17- 18 يونيو 1995 ، شارك فيه تلامذة بعض المؤسسات التعليمية بالعاصمة السوسية بتاطير من معلميهم وأساتذتهم وبإدارة الأستاذة الباحثة بكلية الآداب ابن زهر نجيمة طايطاي و الحاكي المتخصص روجي رولان في المدرسة الفرنسية . وللأسف لم

نطلع على هذه التجربة إلا بعد أن أشرف كتابنا على الطبع . انظر " العالم حكايتي " سلسلة حكايات من إبداع التلاميذ مطبعة ناضاف *1996* أكدير .

5- أما سنهم فيتراوح ما بين ثمان عشرة سنة وعشرين عاما ، حاصلون على الباكالوريا ، وأنتجوا في مجموعات تتكون من: أربعة طلاب إلى خمسة قصصا هي: 1- وردة والعصفور 2- الحقيقة الأكيدة 3- الشجرتان 4- الشر بالشر 5- موعد مع الشهادة 6- شادي والسماء.

الفصل الرابع

البنيات الشكلية والدلالية في حكايات وأشعار الأطفال

حين نعرض للإنتاجات الحكائية والشعرية لتلاميذ مدرسة الأزهر (سوق الأربعاء)، وتلاميذ مدرسة الأمل (أسفي)، التي تشكل عقدا نضيدا من الأعمال الإبداعية للأطفال؛ فإننا نواجه بمسألة جوهرية تتعلق بالانتقال من الخطاب الشفوي إلى الخطاب الكتابي، وما يطرحه هذا الانتقال من تعارض بين الخطابين. يقتضي المكتوب وصف الفضاء، والاهتمام بعلاقات الزمن، في حين يهتم الشفوي بالاسترسال والتتابع في الكلام.

يقترن المكتوب بالمراجعة، والتنقيح، والتسويد، ووضع استراتيجيات للبداية، والعرض، والخاتمة فيما نكتب، لكن هذه الخصائص تنعدم في الخطاب الشفوي الذي لا يعرف النهايات؛ وإنما يستبد لها بالتوقف المرتبط بتبادل الكلام مع المخاطب.

بالمقابل يمنحك المكتوب فرصا للإعداد والتحضير الطويلين وتنظيم وتأثيث المحتويات: أخبار، معطيات، أفكار...

نخلص من كل ذلك أن لكل من هذين الخطابين قانونه وتنظيمه ووظيفته الخاصة به.

قصارى القول إن الطفل عندما يتعلم الكتابة، فإنه يتعلم – في جزء كبير منها- لغة جديدة، تستعمل في سياقات جديدة لكي تصيب أهدافا جديدة.

نتحدث هنا، عن ولادة جديدة للغة الكتابة، باعتبارها ترتكز على استراتيجية المراجعة لما يكتب، وتعتمد التجريد في العلاقة بالمحكي، من خلال التجارب، والخبرات، والأفكار والعواطف (بوني وكارد تامين *1990*).

العناوين، البدايات، النهايات: سوف نكتفي في هذا المجال، بمقاربة حكايات المتن المدروسة من حيث: عناوينها وبداياتها ونهاياتها من خلال البنيات الشكلية والدلالية، وما يمكن استخلاصه من قيم وخصوصيات إبداعية في هذه الكتابات.

وفي هذا السياق نقدم الجدول التالي:

مدرسة إدريس الأزهر (سوق الأربعاء الغرب) القسم الخامس	
الطفل (ة)	**عنوان النص**
سليم اليعلاوي	الرجل القوي
مريم ختيري	الحطاب العجوز والشجرة العجيبة
عمر العثماني	الأرنب والسلحفاة
بسمة بالقصيري وبثينة كمون	ليلى والذئب
حمزة برادة	ظريفة تبحث عن عمل
سنيا البقالي	وأد لبراءة طفلة
سكينة بيحو	الحمامة والثعلب
زينب حمين	أميرة الخير وأمير الشر
سلمى كردود	الأطفال الثلاثة
هاجر اللحياني	الطيار الشجاع
سارة طويل	البلاد الآمنة
منال هدراش ومنال الرماش	الرجل الذي يكره البنات
لمياء بن بختة	جحا والطاحونة
شيماء ايسوى وبشرى بركيك	صديقتنا اليتيمة
رضا اعبابو	مسابقة عربة الكتب العجيبة
	الفرخ المكار

إن هذا النوع من العناوين، هو ما يطلق عليه بعناوين الإشهار *annonces* وتلك خاصية ألفيناها لافتة للنظر في حكاية الأطفال: " ع الهادي الزوهري *2003* ". إن العنوان هنا، جزء من الحكاية، بل تكثيف لمحتواها، وقد يبئر إحدى شخصياتها الرئيسية، أو يحدد أحداثها البارزة أو يشير إلى فضاءاتها.

أما شكليا، فترى عناوين هذه الحكايات في صيغة مركب اسمي، متلو بنعت، أو بمعطوف أو بمضاف إليه: الطيار الشجاع، سليمان والجرة، مسابقة عربة الكتب العجيبة، ونادرا ما يأتي العنوان على شكل مبتدأ متبوعا بخبر (جملة فعلية) مثل: ظريفة تبحث عن عمل.

وتتحدد مجالات هذه العناوين في عالمين : الأول : عالم الإنسان، بقوته وعجزه: الرجل القوي، الحطاب العجوز وبخيره أو بشره: أميرة الخوف، وأمير الشر.

أما العالم الثاني فهو عالم الحيوان، كموضوعة رئيسية، لها علاقة بمكونات الكتابة الطفلية: الأرنب والسلحفاة، الحمامة والثعلب.

<u>**بدايات النصوص الحكائية:**</u> تفتتح معظم عوالم الحكايات التي بين أيدينا بتحديد الزمن والشخوص ونواياها وأوضاعها الاجتماعية والنفسية والخلقية... إلخ.

ففي مكون الزمن تعتمد بعض الكتابات على المحافظة على عبارات مسكوكة ومكرورة مثل: كان يا مكان في قديم الزمان، بينما نعثر في افتتاح حكايات أخرى على عبارات مغايرة، وهذا يدل على فروق فردية واضحة، هي أسس كل إبداع.

فإذا كانت التلميذة سانيا البقالي في "سليمان والجرة" تستلهم اللازمة التي تبدأ بها الحكايات التراثية، كان يا مكان في قديم الزمان وسالف العصر والأوان ترصع -متبوعة- بالسجع: رجل اسمه سلمان، اشتهر بالكرم والإحسان.." فإن التلميذتين نسيمة بلقصيري" و "بثينة كمون" في "ليلى والذئب" قد قلصتا تلك الافتتاحية لتصير : "كان في قديم الزمان" وهو نفس الأمر الذي قام به "سليم اليعلاوي" في "الرجل القوي".

بل هناك من الأطفال من تخلى عن هذه العبارات المألوفة مستبدلا إياها بصيغ أخرى مثل: في يوم من الأيام وفي أحد الأيام... بل وجدنا آخرين قد آثروا عليها فعل السرد: كان، وكانت... : كان الملك البحار... كنت الماعزة ظريفة...

لكن الملفت للانتباه أن بعض الأطفال أبدعوا إشارات زمنية تتلاءم وطبيعة حكاياتهم، وبذلك خرجوا عن المألوف: فالطفلتان "شيماء أسيوي" و"بشرى بركيك" في حكاية "مسابقة عربة الكتب

العجيبة" تفتتحان الحكاية ب: "منذ العصر الحجري حيث كان ذلك العصر، عصر التنانين..."

والطفلة "سكينة بيحو" في "الحمامة والثعلب" ترجئ الإشارة الزمنية إلى ما بعد المقطع السردي التالي: "شاهدت الحمامة شجرة عالية، وبنت عليها عشا مريحا، وبعد أيام باضت بيضتين ..." بل إن الطفلة "سينيا البقالي" في "وأد لبراءة طفلة" افتتحت عتبة حكايتها بضمير السارد المتكلم المفرد "أنا" وبتحديد الزاوية الزمنية بالطريقة التالية: "بمناسبة عيد ميلادي الرابع عشر نظمت حفلة متواضعة في حديقة بيتنا، دعوت إليها مجموعة من صديقاتي..." وهكذا نخلص من بدايات هذه الحكايات – الجامعة للإشارات الزمنية والشخوص والفضاءات والأحداث - إلى اتكائها على تناص افتتاحيات حكايات تراثية، أو غيرها لتجلو لنا جدة بعضها التي لا تخلو من مسحة إبداع ...

ولئن كانت هذه هي السمات التي ميزت افتتاحيات هذه الحكايات، فما هي الاستراتيجيات التي انتهجتها في خواتيمها وما هي القيم التي تدعو إليها ؟

إن القيم المهيمنة على خواتيم الحكايات المدروسة هي:

1- انتصار الخير على الشر: إن هذه القيمة الإيجابية التي تشغل حيزا هاما في سلم القيم المبثوثة في نهاية كل حكاية تظلل

بظلالها الوارفة العديد من الحكايات إذ يسمو الخير ويندحر الشر/الأشرار إما اعتمادا على قوة البطل (الرجل القوي) أو بوساطة المساعد شخص، أو أداة سحرية ... (الحطاب العجوز) و"الحمامة والثعلب" مما يمكن البطل من الانتصار على قوى الشر ودحرها، وغالبا ما تنتهي حياة الأشرار بالموت المحقق.

إلا أن قيمة الموت تحتاج منا إلى وقفة نظرا لما تطرحه من استراتيجيات مغايرة، تختلف من حكاية إلى أخرى بحسب المُشَكّلات الحكائية: من شخوص، وفضاءات، وأحداث ... المتباينة من نص إلى آخر.

فلئن كان قتل التنين في الغابة من لدن الأصدقاء الثلاثة؛ يعتبر عملا إيجابيا ليستتب الأمن والسلام، ويرفرف على أجواء الغابة، كفضاء للنزهة والمتعة في "الأطفال الثلاثة" فإنه (الموت) يغدو اختيارا فرديا لدى البطل، لا من أجل القضاء على الشر/الأشرار بل يمارسه البطل على نفسه كتضحية لأجل أن يعيش الآخرون.

ولعل صفة الشجاعة التي اقترنت بالعنوان؛ لتحمل أكثر من دلالة "الطيار الشجاع" إن الموت في هذه الحكاية، ليس نهاية بل هو بداية ليحيا الآخرون، لإعلاء قيم الجماعة ولينصهر الفرد في بوتقتها، ويتقمص مصلحتها العامة.

ومن المعلوم أن حكاية "ليلى والذئب" في الأدب الغربي تنتهي بموت الشخصيتين البارزتين "ليلى والجدة" إلا أن أصالة التلاميذ المغاربة ترفض هذه النهاية الحزينة - كمصائر لتلك الشخصيتين الخيريتين- إذ يبتدعون خاتمة مواتية يغدو فيها الذئب الشرير ميتا على أيدي الحطابين اللذين ساعدا ليلى على هذا العمل النبيل.

إن نسخ عنوان هذه الحكاية، لا يعني الاحتفاظ بنفس الخاتمة. فالتناقض هنا وارد في هذه الكتابة من حيث الشخوص، والأحداث، والفضاء لكن اللمسات الإبداعية الطفلية جلية أيضا. وإذا أضحى الأطفال مقتنعين بأن جزاء الأشرار هو الموت، فإنهم يرفضونه بالنسبة لمن يحبونهم (الطيار الشجاع) كما مر معنا، وتؤكده حكاية "زينب حمين": "حورية البحر" عندما تقتنع شخصية الحورية، بأن ما تهواه ينبغي أن يعيش ويحيا لا أن يموت، متحدية جبروت الساحرة وبأسها الشديد.

ومن هنا نلمس أن قيمة الموت في متن هذه الحكايات تعالج باستراتيجيات متباينة ومتنوعة في نهاية كل حكاية كما مر معنا.

2- الفكاهة والمرح : ولئن عولج الموت كمصير يلقاه الأشرار، أو تضحية في سبيل من نحب، فإن تيمتي الفكاهة والمرح تسودان فضاءات بعض الحكايات الأخرى وتخلقان أجواء التفكه والتندر كما هو الحال في "ظريفة تبحث عن عمل" عندما أرادت

العنزة ظريفة أن تصير خياطة، لكنها فشلت في ذلك وأشبعت ضربا من لدن فيفي البطة والغوريلا ميمي في موقف يثير الضحك والسخرية مع ملاحظة نوعية الاسمين "ميمي" و "فيفي" وعلاقتهما بتيمتي الفكاهة والمرح.

وتقدم لنا حكاية "سليمان والجرة" نفس التيمتين لما يستسلم البطل سليمان لإيقاعات أحلامه: "كانت لديه جرة عسل... فأخذ يفكر ويقول في نفسه: "أأشتري بقرة تلد لي عجولا، وأستفيد من لبنها، ثم أبيعها فأشتري بها أكباشا وخرفانا تلد لي حملانا، وأشتري منزلا فأتزوج امرأة جميلة وغنية تلد لي أطفالا، إن عصوني أضربهم بعصيتي هاته؛ فلما رفع عصاه متخيلا أنه يضرب أبناءه، كسرت الجرة التي كانت فوق رأسه، فضاعت كل أحلامه وأمانيه."

3- إعلاء سلاح العقل: للعقل قيمته جوهرية في تعامل الشخصيات مع واقعها المعقد وما يفرضه عليها من اختيارات ومواقف "الرجل الذي يكره البنات" الذي يوثر زوجته الثانية العاقلة على الأولى لكون هذه الأخيرة بلهاء، كما يستسلم للأمر الواقع بعد أن ترزق زوجته العاقلة بمولودها الجديد: ابنته وهو الكاره للبنات عبر مفاضلة عقلية تستند إلى القاعدة الفقهية: اختيار أخف الضررين، إذ يمسي العقل سلاحا حاسما في يد الإنسان، في أحب صوت الماء الذي يقفز (ص:5)

مواجهة جبروت وعنف القوى الغيبية، كما يفعل جحا في مواجهة الجني في حكاية "الطاحونة المسكونة" منتصرا في المعركة غير المتكافئة، بوساطة قوة العقل وتوليداته لحلول تشد عضد الإنسان، للتغلب على قوى مادية قادرة على سحق قواه الذاتية الضعيفة.

4- اتق شر من أحسنت إليه: تنتهي حكاية "الفرخ المكار" بتذكر فرخ النسر للمساعدة التي قدمها اللقلاق له حين وجده جريحا، فنقله إلى المستشفى لأجل العلاج، فيتحول الخير إلى شر وبذلك يختار الطفل "رضا عبابو" عنوانا مناسبا هو عبارة عن صيغة مبالغة معبرة: "الفرخ المكار" ويختتم الحكاية بما يلتقي مع المثل المشهور: "اتق شر من أحسنت إليه"

5- السعادة: زواج وإنجاب الولد: تتوقف معظم الحكايات على أعتاب نهاية سعيدة يقترن مثلا فيها الأمير بالبطلة ليعيشا في سعادة وهناء، أو يكلل زواجهما بإنجاب الولد الذي سوف يرث عرش أبيه الأمير.

بعد هذا الرصد، ننتقل الآن إلى الجماليات المعتمدة في هذه النهايات لنلمس تجليات "الإبداع" في حكايات الأطفال المدروسة:

<u>جمالية السرد</u> : ثمة حكايات كثيرة العدد يسدل السرد الستار عن أحداثها، ففي : "مسابقة عربة الكتب العجيبة" تختتم

الحكاية بالسرد الذي يفك العقدة لتعلو البسمة وجوه الشخوص الرئيسية: "تبين لها أن الركوب في العربة مجرد حظ، وبعدها مسحت دموعها هي والزهرة وابتسمتا"

وهذه الجمالية، تهيمن على معظم خواتيم الحكايات التالية: "الحطاب والعجوز" و"الأطفال الثلاثة" و"حورية البحر" و"الرجل الذي يكره البنات..." إلخ

<u>جمالية الحوار</u>: اعتمدت حكاية "الفرخ المكار" على جمالية الحوار التي هيمنت على مجمل بنيات حكايته لتتوج بها النهاية على الشكل التالي: "ذهب (اللقلاق) إلى بيته.

الفرخ: عدت مرة أخرى.

فضرب اللقلاق الفرخ.

الفرخ: آه، إنني أنزف...

<u>جمالية النفي</u>: تنتهي الحكاية الساخرة: "ظريفة تبحث عن عمل" بجمالية أسلوب النفي: "لن أعمل خياطة بعد اليوم" بعد أن أشبعت ضربا من لدن البطة والغوريلا.

<u>جمالية ضرب المثل</u>: يعيد الطفل "عمر العثماني" صياغة حكاية "الأرنب والسلحفاة" من جديد بلغته المتفردة مؤكدا في النهاية على ضرب المثل للمتلقي حتى يكون للحكاية مغزى خلقي: "الذي يضحك أولا يبكي أخيرا"

إن النتيجة التي توصلنا إليها في ضوء ما سبق، هي سطوة الجملة الفعلية بنسبة 55,5 على الجملة الاسمية بنسبة 44,43 في هذه النهايات، وهذا يدل على حركية تشترط إبداعية الفعل الطفولي، كما أظهرته لنا تلك الحكايات.

الحكاية والصورة : من البدهي أن الصورة جزء من الحكاية في إبداع التلاميذ، فهي- إضافة لطابعها التزييني- مكون من المكونات الجمالية الأساسية للكتابة الطفلية.

فقد قامت في هذه التجربة التي خاضها التلاميذ، على أدوات بسيطة تمثلت في أقلام الرصاص، والأقلام الملونة وجهد واضح لأصحابها؛ تبلورت من خلاله لوحات يمكن تقسيمها إلى صنفين:

الأول: ويتضح في الحكايات التالية، "جحا والطاحونة المسكونة"، "صديقتنا اليتيمة"... إلخ التي تعكس تطابقا واضحا بين مضامين وصور تلك الحكايات، وهذا عمل إيجابي لا نقلل من أهميته.

والثاني: يبرز قدرات إبداعية تشكيلية للتلاميذ الذين تجاوزوا حدود ومحتويات حكاياتهم وأطلقوا العنان لأخيلتهم الخصيبة، وبلاغتهم البصرية فابتكروا لوحات مغايرة تضيف

عناصر جديدة لمكونات حكاياتهم لإغنائها بمعان ودلالات تتفتق عن جدة وخلق أصيلين.

وسنتناول هنا، ثلاث لوحات على سبيل التمثيل لا الحصر، لإبراز هذا الصنف الأخير.

لوحة الطيار الشجاع: فالصورة الوحيدة في هذه الحكاية توجد وسط الحكاية، لا في غلافها الأمامي، وهي تجسد هيكل طائرة ضخمة، تشي بالعظمة بينما يبدو الطيار صغير الحجم، لا يتعدى الدائرة الصغيرة.

أما في مسابقة عربة الكتب العجيبة: فيزدان غلافها بصورة التنينة وزينة؛ وهي أكبر حجما من شخصية الوردة الضاحكة. وهذا أمر عادي، ولكن الملفت للنظر أن اللوحة تشير إلى وضعية التنينة، وكأنها في حلبة السباق، بحجمها الطبيعي، عكس ما تشير إليه الحكاية من قصر قامتها حين حرمتها لجنة الحسم من المشاركة في السباق. وهذا المرسوم لعمري يضيف أحداثا أخرى متخيلة تغني المكتوب.

في لوحة الرجل الذي يكره البنات، يبدو الرجل أكبر من البنت في الفضاء الذي يحتله داخل اللوحة، وهو يضرب البنت على رأسها بوساطة عصا غليظة، وما ينتج عنه من سفح دم كثير. وهذه

الأحداث بطبيعة الحال لا وجود لها في نسيج الحكاية، ولكنها أدوات تعبيرية جديدة تثري عنوان هذه الحكاية.

ومن هنا نستنتج أن المرسوم، إما أن يوضح مكونات الحكاية (شخصيات، أحداث...) وإما أنه وسيلة من وسائل الإغناء لعوالم الحكايات؛ ويعبر عما يكتنزه التلاميذ من قدرات إبداعية لافتة.

المقطوعات الشعرية: برغم قلتها التي بين أيدينا، فقد عزمنا على ضمها إلى حكايات التلاميذ لتشكل لنا عقدا دراسيا نضيدا يجمع بين السردي والشعري.

إن هذه المقطوعات الست:

الطفلة	المقطوعة الشعرية
عائشة بن عباس	بائع الفطير + التلميذ المهذب
سكينة أسعد	نناضل من أجل شعبنا المغرب
مريم تسري	فلسطين الحبيبة
حسناء هني	شعر من أجل فلسطين
بدون	

هي لتلميذات القسم الخامس بمدرسة الأمل بمدينة أسفي.

الموقف من شعر التلاميذ: إن الدارس لعلاقة الطفل بالشعر يصطدم بموقفين متناقضين الأول ينطلق من كوننا لا نبلغ الشعر في غياب نضج لساني معرفي وجداني. أما الثاني فيتأسس على تلقائية وعفوية الطفل الكفيلتين بوجود شعر أصيل قد يستعصي على تذوق الراشد.

لكن العفوية المقصودة هنا، هي عفوية نسبية فلا يمكن تصور عملية الكتابة بدون بذل أدنى جهد "فبمجرد ما نشرع ولو في كتابة رسالة بسيطة فإننا نهتم ولو قليلا بالأسلوب "جان كوهن: *1986*"

في رحاب هذا الموقف الأخير ننطلق لمقاربة المقطوعات التي بين أيدينا لكن لا مناص من توضيح ما يلي:

إن نعتنا لهذه المقطوعات "بالشعرية" ينبني على إعلان صواحبها بذلك في عتبات مقطوعاتهن. نعتبرها مقطوعات شعرية تنتمي للشعر العادي في مقابل الشعر الراقي*كما يوضح (د.محمد مفتاح *1987*). نسميها -تجاوزا- شعرا من منظور التعاطف مع إبداع التلاميذ أولا، لترك مئات الزهرات تتفتح ثانيا، فيحصل التراكم المنشود في مرحلة ثالثة؛ ثم يأتي حصيد التقويم الشعري المناسب تربويا ونقديا.

<u>الشكل الخطي للمقطوعات</u>: حسب غريماس، الشكل الخطي (الغرافيكي) هو الذي يتعلق بالهيئة الطباعية – هنا المكتوبة بخط اليد- للقصيدة كميدان للعمل والتحليل (شربل داغر *1988*). إذن سنهتم بهذه الهيئة الخارجية في مقطوعات التلاميذ، وألا نتعامل معها كعميان حتى لا يتحول نقدنا الفني والتربوي إلى نقد لغوي محض، لا يلتفت أبدا إلى العلامات غير اللغوية التي تحبل بها هذه المقطوعات.

العتبات: المتفحص لمتن المقطوعات المدروسة يستنتج تنوع عتباتها وخصوصياتها فمن هذه الخصوصيات افتتاح بعضها ب "بسم الله الرحمان الرحيم" كما هو الحال في "شعر من أجل فلسطين" و"نناضل من أجل شعبنا" وهي دلالة على الاقتناع الفكري والعقدي بديننا الإسلامي الحنيف، والتشبث بمسلكياته في كل مناحي الحياة بما فيها "الإبداع"

والخاصية الثانية: هو تثبيت اسم صاحبة العمل الإبداعي في الصفحة التي كتبت فيها المقطوعات باستثناء مقطوعة مجهولة الهوية، إما بفعل النسيان أو غيره...

واسم المبدعة التلميذة يتموضع في الركنين للورقة إما الأيمن أو الأيسر وكأن هذه التقنية تم استلهامها من الكتابة الصحفية وتقاليدها.

وإن كانت جل المقطوعات الشعرية تحدد هويات صاحباتها ما عدا واحدة فهل يعود الأمر في مقطوعة "من أجل شعبنا" إلى النسيان أم التستر على صاحبتها خجلا من الإعلان عن الهوية في بداية مسار كل مبدع.

والخاصية الثالثة: هو عدم وجود تلميذ ذكر بين المبدعات. فهل معنى هذا أن الحساسية الشعرية تخص الإناث فقط، دون الذكور؟.

عناوين المقطوعات : العناوين مفيدة في تأطير المعنى لنلحظ العناوين التالية: نناضل من أجل شعبنا، شعر من أجل فلسطين الحبيبة، المغرب... إلخ

إن المتأمل لهذه العناوين، يرى أنها توضح مناسبة قولها، وظروفها الخاصة المتعلقة بإنتاجها مثل مقطوعة: شعر من أجل فلسطين.

وتزخرف هذه العتبات باللون الأخضر من خلال التسطير عليها لتزيينها، كما أن إحدى المقطوعات تنفرد بوشم وسط جسدها بأربع زهرات ملونة بالأحمر فداء للوطن في مقطوعة "المغرب"؛ إن اللون الأخضر هنا يرمز للخصب والأحمر يدل على التضحية في سبيل الوطن. ألا يتكون العلم الوطني من اللونين الأحمر والأخضر؟!

تنويعات أشكال كتابة المقطوعات: تتميز المقطوعات الشعرية المبحوثة بعلامات شكلية تسهل عملية التعرف عليها فوق جسد الصفحة، تقوم على بنية منظمة وتظهر في شكل ثابت (المستطيل خاصة) لتحقق مساحتها النصية فوق الصفحة.

إلا أن هيئة الصفحات تقدم نفسها بأشكال هندسية لعب فيها المقص دورا استيطيقيا بارزا.

كما أن كتابتها اتخذت -غالبا- الشكل التناظري (للقصيدة التقليدية) إلا مقطوعتين اختارتا الشكل النموذجي في هندسة كتابتها: "بائع الفطير" و"فلسطين الحبيبة"

وهذه المقطوعات الشعرية تتكون من ثلاثة أسطر إلى سبعة. وقد يبدو من النظرة العجلى، أن هذه المقطوعات تحمل في أحشائها بعض مظاهر القصيدة التقليدية مثل: استلهام الشكل الكتابي الذي تقدم به المقطوعة، حيث ينقسم السطر إلى شطرين وتبرز ظاهرة التصريع في مقطوعة "فلسطين الحبيبة" و "التلميذ المهذب"

ما أنا في سبيل الجهاد متوانية وإنما لسحق الصهيونية متعاونة

أنا الفتى اللطيف *** مهذب نظيف*

رغم تجلي هاتين الظاهرتين اللتين نعزوهما لتأثر التلاميذ بما يدرسون ويحفظون في مقرراتهم الدراسية (القراءة السنة الأولى

1998 ، القراءة السنة الثانية *1999*) فثمة مؤشرات مغايرة تخرج عن اشتراطات نموذج الشعر التقليدي، من بينها ما يمكن أن يسمى بالجريان *enjambement* الذي لا يسمح بعدم اكتمال الجملة في السطر الواحد، بحيث يجري معناه إلى السطر اللاحق.

سأظل أحفر اسمها * وأنا أناضل في الأرض في الجدران

في الأبواب رغم السلاسل رغم انتشار الحرائق: "شعر من أجل فلسطين"

بل نعثر في كتابة التلميذات لهذه المقطوعات عما يمكن أن يسمى بالاقتضاء، أي أن السطر الشعري يقتضي ما سبقه ويوضحه (مفتاح *1987*)

نموت شهداء، من أجل *** سلامة بلدنا، نتعذب

ونحارب لكي لا نخسر *** بلدنا، هكذا نحن

أقوياء لا نحب الضعفاء نحب الشبان الأقوياء المؤمنين بالله

بل نجد في هذا الشاهد ذاته تشطير الجمل كما هو ظاهر في السطرين الثاني والثالث.

إن هذه المظاهر الإبداعية، التي تتسربل بها هذه المقطوعات؛ لا تدل على إطلاع بما يحبل به الشعر الحديث من تجديد ومن تم تقليده، بل هي نتيجة لعفوية النتاج الشعري الطفلي التي لا يمكن استيعابها من طرف الراشدين.

الإيقاع: تحفل المقطوعات بألوان مختلفة من الإيقاعات، هي من صميم شعر الأطفال،

فالأطفال – كما هومعروف - يعتبرون الإيقاع جزءا من اللعب، وبالتالي يجدون فيه لذة عظيمة (السرد والطفل).

وقد يتم الإيقاع بحرفين مثل الألف والهمزة كما هو الحال في:

أقوياء لا نحب الضعفاء   نحب الشبان الأقوياء

أو عن طريق تكرار كلمة مثل:

نحارب، نحارب من أجل شعبنا، نناضل نناضل لأجل معيشتنا.

بل إن هذا الإيقاع، قد يتعزز بحركة واضحة، من خلل هيمنة الجمل على بعض المقطوعات كما في مقطوعتي: "التلميذ المهذب"* و"نناضل من أجل شعبنا".

أقوم في الصباح *** أسعد إلى الفلاح

أسير نحو القسم *** بهمة وعزم

لأحفظ العلوم *** والخلق الكريم

ثم ألا نعتبر ظاهرة التصريع التي أشرنا إليها أعلاه هي من صميم ظاهرة الإيقاع الطفلي التي تزين هذه المقطوعات ؟؟

إن الأطفال، بشكل عام، يهتمون بالبعد الصوتي، فهم يتعرفون على القافية وينوعون فيها (الطفل والسرد) ولعل مقطوعة "فلسطين الحبيبة" خير مثال على ذلك، إذ احتوت على قافيتين مختلفتين.

بل نجد مقطوعات أخرى، تتفرد بخصوصيات لابد من ذكرها بعجالة، فأنشودة "المغرب" تقتضي قافية واحدة ورويا واحدا وكأن هذه الوحدة تفرضها وحدة الوطن...

وتتماز مقطوعة "فلسطين الحبيبة"، ببروز حوار خارجي واضح مع نص لأبي العلاء:

"ما أنا في سبيل الجهاد متوانية" مقابل: "ما أنا في سبيل المجد فاعل".

أو تفرد مقطوعتي "شعر من أجل فلسطين" و"المغرب" بهيمنة الجملة الاسمية وطغيان الجملة الفعلية على مقطوعة "التلميذ المهذب"

<u>الدلالات</u>: لئن كان لتلاميذ الغرب الذين هم في مستوى سن تلاميذتنا المبحوثين تيمات خاصة بهم، فإن لأطفالنا تيمات تعبر عن حساسيتهم ووجدانهم تجاه القضايا الوطنية والقومية والاجتماعية. وبحكم طبيعة هذه المواضيع نتفهم النزعة الخطابية المهيمنة على قولهم الشعري، إذ أن الدارس لهذا الخطاب الشعري سيلمس

هذه الخاصية الواضحة (النزعة الخطابية). وهذه المواضيع تشترط على مبدعيها أن يختاروا معجما شعريا يمتح من كلمات الوطن "يا بلد أجدادي يا وطن العز" أو يدغم بالقضية الفلسطينية من خلال كلمات الجهاد والشهداء والحفر: (حفر اسم فلسطين)، و سحق: "سحق الصهيونية".

كل هذه الأمور هي التي تسوغ البناء الشكلي الذي انتهجه الأطفال المبدعون في مقطوعاتهم.

وانسجاما مع هذا الأمر، فإن الرؤية الشعرية الغالبة الناسجة لروح هذه النصوص؛ هي رؤية شعرية إيجابية ملتزمة، تؤمن بالانعتاق، وبالأمل والحرية البيضاء، ترتكز على إيديولوجية كفاحية تؤمن بالنصر على الأعداء لتحقيق غد أفضل.

وهذا يتضح من خلال تختيم تلك المقطوعات. فلنتمعن في هذه الاستعارة الجميلة الواردة في "شعر من أجل فلسطين"

سأظل أحفر اسمها *** وأنا أناضل حتى أرى الحرية
البيضاء تفتح كل باب
سيبزغ فجر النصر قريبا
سترفرف قريبا راية فلسطين عاليا....إلخ

بل تحمل إحدى الخاتمات، كل مظاهر الفرح الطفولي البريء من قبلات وتهاني وغناء...

لك يا مغرب التهاني *** وقبلاتي من فؤادي

وطني لك أحيا *** أغني وأعلي إنشادي

إلا أن هذه الغيرية التي تلتصق بهذه الموضوعات القومية، والوطنية، والاجتماعية لا تلغي بروز الذات الفردية للشاعرة، وهي تتفاعل مع تلك التيمات. وهذا لعمري من أبرز خصائص شعر الأطفال الملتصق بمشاعرهم وأحاسيسهم.

ففي مقطوعة "المغرب" تقف ياء المتكلم، شامخة، وهي التي تدل على الانتساب إلى الوطن "المغرب" (تكرار ثماني ياءات) واستعمال صيغة المتكلم المفرد مرتان: (أغني وأعلي...).

أما في المقطوعتين اللتين تعالجان موضوع فلسطين "فالضمير المنفصل" أنا منتصب كالنخلة الباسقة في السطر الشعري الأول من مقطوعة "فلسطين الحبيبة".

"ما أنا في سبيل الجهاد متوانية... "

لكن في مقطوعة "شعر من أجل فلسطين"؛ لا يتم الاكتفاء بجملة المتكلم المفرد: أناضل، بل تسبق بضمير منفصل بارز هو: "أنا" ليستقيم السطران :

أنا أناضل حتى أرى الحرية

البيضاء تفتح كل باب

في هذا المجال يمكن اعتبار إضافة "أنا" إلى جملة "أناضل" ترتكز على مبدأ أن "كل زيادة في المبنى هي زيادة في المعنى" (د. محمد مفتاح 1987)

إن هذه "الأنا" التي تلقي بظلال وارفة غنية بالدلالات وهي تتعالق مع هذه الصورة الشعرية الرائعة التي تجسد الحرية امرأة جميلة، تفتح كل الأبواب الموصدة حيث تجمع بين التجريد (الحرية) والتشخيص (الرؤية) (أرى) واللون (البيضاء)

يتحصل مما سبق، أننا حاولنا الكشف عن بعض المظاهر الإبداعية في هذه المقطوعات التي شكلت خصوصيات كتابة الأطفال؛ وهي تلتقي مع الخصوصيات الموجودة في أشعار الأطفال في كل بقاع العالم، لكنها تتسم بملامح خاصة من صميم التربة والهواء المغربيين حيث انبثقت وتخلقت وتنفست...

1) *L'enfant et l'écrit c Bonnet, J.Gardes-Tamine, Armand colin Paris 1990*

2) النصوص الحكائية والشعرية لتلاميذ إدريس الأزهر (سوق الأربعاء) وتلاميذ مدرسة الأمل (بأسفي)

3) د. محمد مفتاح: دينامية النص: تنظير وإنجاز، بيروت، الدار البيضاء المركز الثقافي العربي ط: 1 سنة *1987*.

4) شربل داغر: الشعرية العربية الحديثة: تحليل نصي، الدار البيضاء دار توبقال للنشر ط 1 *1988*

5) جان كوهن "بنية اللغة الشعرية" ترجمة محمد الولي ومحمد العمري الدار البيضاء، دار توبقال ط1: *1986*

6) وزارة التربية الوطنية: كتاب القراءة للسنة الأولى والثانية دار الثقافة ط، *1998* وط *1999*.

* المقطوعة الشعرية "التلميذ المهذب" هي نفس المقطوعة الموجودة في كتاب القراءة للسنة الأولى، اعتبرناها نقلا وتقليدا في مسيرة صاحبتها إلى أن تتخلص من كل ذلك، لتخلق شخصيتها الإبداعية المستقلة سيما وأنها قدمت عملين. (انظر جدول المقطوعات الشعرية).

خاتمة

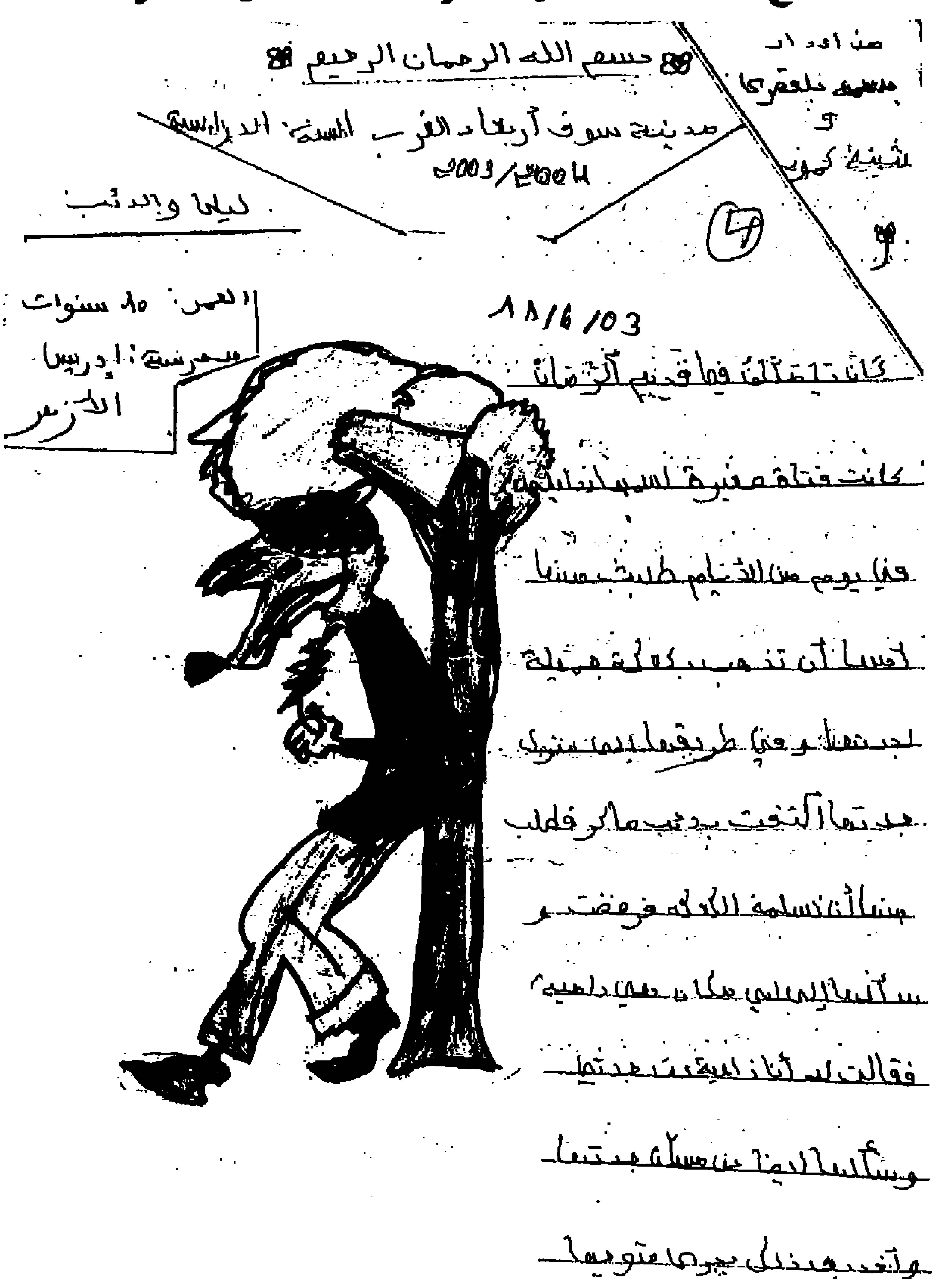
حاولنا في هذا السفر أن نرحل مع الإبداع الطفلي عبر محطات أساسية، سواء تعلق الأمر بتعريفه، وبيان أنواعه القديمة والجديدة، أو مستعرضين لما كتب عنه في تجارب غربية وعربية، وطرائق تقويمه متوقفين عند تجارب بعينها تمت في أحضان المدرسة المغربية، وأفضية مؤسسات التكوين، ودفعنا شغفنا بهذا الموضوع إلى ارتياد البحث الميداني في الصف الدراسي الابتدائي، لنكتشف عما يختزن من قدرات إبداعية لدى أطفالنا التلاميذ، إناثا وذكورا، في مجالي الحكاية والشعر. وتوضحت لدينا الفروق بين إبداعات أطفالنا وإبداعات غيرهم في ثقافات وبيئات مختلفة؛ مما يجعل من موضوعات أطفالنا، ومعالجتهم الجمالية لها، لا تتآلف مع الموضوعات والمعالجات الجمالية لغيرهم.

وبينا في هذا وذاك، أهمية المدرس الذي يشرع نوافذ الابتكار على مصراعيها في وجوه تلاميذه مشجعا إياهم في البدء والنهاية على الكتابة؛ دون أن يشهر في وجوههم أسلحة الأغلاط اللغوية، والإملائية، ولا عتاد النقد ولغاته؛ حتى تطمئن نفوسهم ويكسبوا الثقة في مواهبهم، ليكونوا بعد ذلك قادرين على

الوقوف في ثبات - حين تتغرس أقدامهم الصغيرة في أرض صلبة- على التقويم الواعي، والمراجعة النقدية لما أنتجوه من إبداع.

وخلصنا إلى أن الإبداع الطفلي، بهذه المواصفات ليس هو إبداع الراشدين، وبالتالي فهو يشترط تعاملا خاصا يتسم بالحنان، والتفهم، والمعالجة البيداغوجية، في تصحيح مساراته وتوجيهها. هذا التعامل خليق أن ينبثق من صلب العملية الإبداعية الطفلية، وخصائصها النفسية، والاجتماعية والتربوية، والجمالية.

نماذج من الحكايات والمقطوعات للأطفال المبحوثين



بسم الله الرحمان الرحيم

من اعداد:

مدينة سوق أربعاء الغرب السنة الدراسية 2003/2004

ليلى والذئب

العمر: 10 سنوات

مدرسة: إدريس الأزهر

18/6/03

كانت يا مكان في قديم الزمان

كانت فتاة صغيرة اسمها ليلى

في يوم من الأيام طلبت منها

أمها أن تذهب بكعكة جميلة

لجدتها وفي طريقها إلى منزل

جدتها التقت بذئب ماكر فطلب

منها أن تسلمه الكعكة فرفضت و

سألها إلى أين هي ذاهبة

فقالت له أنا ذاهبة عند جدتي

وسألها أيضا عن منزل جدتها

وأخذ بعد ذلك يجري متوجها

إلى منزل جدتها وأخذت الطفلة تبتعد عنه خائفة أن يختبئ لها ويقتلها وادسجرة بها.

وكان الذئب قد ذهب عند بيت جدتها ودخل البيت بدون إذن، فأكل الجدة وأم ريتدي ملابسها ولما طرقت ليلى الباب قال لها الذئب: ادخلي فلما دخلت إلى غرفة جدتها لم تعرف أن الذئب قد ابتلع جدتها فقال لها بنبرة جدتها: تعالي واجلسي بقربي قالت ليلى: لماذا عيناك كبيرتان؟ لأراك جيدا ولماذا أنفك هكذا؟ لأستنشق رائحتك الطيبة. لماذا فمك كبير؟ لآكلك وابتلع الذئب الفتاة الطيبة وأكل أيضا الكعكة الجميلة. وبعد فترة هبت رياح عاصفية فأصيب الذئب بالزكام ولما عطس أخرج من فمه الفتاة وجدتها سالمتان وفجأة جاء حطابان يطلبان الماء لسقي عطشهما فطلبت منهما ليلى أن يحرراها من الكلب الماكر ففعلوا ذلك وكان مكافأتهما تناول وجبة الغذاء معها وسقيا عطشهما الذي كان يهددهم بالموت ولما انتهيا سلم بعضهم على البعض الآخر وذهبا إلى حال سبيلهما شاكرين لها. وكان مصير الذئب التعيس هو الموت الذي كان يستحقه منذ زمن.

من إعداد وتوزيع
وكذلك تأليف:
البقالي ياسين
العمر: 10 سنوات
سوق الأربعاء الغرب
والمدرسة: إدريس الأزهر

بسم الله الرحمن الرحيم

سليمان والجرة

كان يا ما كان في قديم الزمان و
سالف العصر والأوان رجل اسمه
سليمان اشتهر بالكرم والإحسان
وكانت لديه جرة عسل ففكر
فيما يفعله بها فأخذ يفكر
ويفكر ويقول مع ذاته
أأشتري بقرة تلد لي عجولا
وأستفيد من حليبها ثم أبيعها

فَأَشْتَرِي لَهَا أَلْبَاسًا وَخِرْفَانًا تَلِدُ لِي مِثْلَهَا وَعِنْدَمَا
تَتَكَاثَرُ وَأَسْتَفِيدُ مِنْ صُوفِهَا أَبِيعُهَا
وَأَشْتَرِي مَنْزِلًا وَأَتَزَوَّجُ بِامْرَأَةٍ جَمِيلَةٍ
وَغَنِيَّةٍ تَلِدُ لِي أَوْلَادًا أَذْكِيَاءَ إِنْ عَصَوْنِي
أَضْرِبُهُمْ بِعَصَايَ هَذِهِ فَلَوَّحَ
عَصَاهُ مُتَخَيِّلًا أَنَّهُ يَضْرِبُ أَوْلَادَهُ فَضَرَبَ
الْجَرَّةَ الَّتِي كَانَتْ فَوْقَ رَأْسِهِ
فَضَاعَتْ كُلُّ أَحْلَامِهِ وَأَمَانِيهِ بِسَبَبِ
ذِهْنِهِ الشَّارِدِ.

(5)

عنزة تبحث عن عمل

كانت العنزة ظريفة تأكل العشب في حقلها وفكرت في شغل لماذا لا أشتغل خياطة؟ أعجبت بهذه الفكرة الظريفة وبعد مدة فتحت في حقلها محل خياطة وكتبت على واجهة الباب: ((مشغل ظريفة للخياطة))

وفي نفس النهار جاءت عندها البقرة أم [illegible] والخروف والبطة و[illegible] فطلبت منها البقرة أن تصنع لها جلبابا [illegible] وطلبت منها [illegible] أن تصنع لها فستانا [illegible] و البطة ثوب سباحة جميلا

فأخذت مقاساتهم وقالت لهم [illegible]

[illegible] أثواب [illegible] [illegible] [illegible] وعندما [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible]

((كرهت أن أعمل خياطة بعد اليوم))

مشغل ظريفة للخياطة

من إعداد: مصطفى بحادة، مدرسة: إدريس الأزهر
ثمن البيع: 6 دراهم
دار المعارف
سوق الأربعاء الغرب
المستوى: 10
11/06/03

مريم تيسير شنيص

المغرب

ذ : ب :

- مغربي يا بلد الأنوار يا بلد أجدادي
- من أجلك يا وطن العز أنا بك [illegible]

- لك يا مغربي التهاني وتحيات من فؤادي
- وقلبي لك أحيا ولك أدني وأحلى أنشادي

أسعد سلينة

بسم الله الرحمن الرحيم. نناضل من أجل شعبنا.

نحارب لأجل شعبنا نناضل لمعيشتنا
نموت شهداء من أجل سلامة بلدنا، نتعذب
ونحارب لكي لا نخسر بلدنا، هكذا نحن
أقوياء لا نحب الضعفاء نحب الشبان الأقوياء
المؤمنين بالله.

نحارب نحارب من أجل شعبنا
نناضل نناضل لمعيشتنا

بسم الله الرحمن الرحيم. شعر من أجل فلسطين

(4)

يا إسرائيل كفاك دمارا كفاك حربا ودماء

إنك تعذبين شعب فلسطين

سأظل أحفظ اسمها وأنا أناضل في أرض فيها الجدران

في أبواب رغم السلاسل رغم انتشار الحواتف

سأظل أحفظ اسمها وأنا أناضل حتى أرى الحرية

الشهداء تفتح كل باب

المستوى: ثالث — يا شيخ الفقير (5) — عائشة بن عباس

يا عمي يا نجار
يا يا شيخ الفقير
أخبرتنا فكبرا
في الكهف الصغير
أو ماته قائمة
في عيونه الكبير
يا عمي يا نجار
يا يا شيخ الفقير
من أي مواد
ومن أي سلاح
أخبرتنا فمرا
من أفهم [illegible]

التلميذ المهذب (6)

أنا التلميذ النظيف مهذب لطيف
أقوم في الصباح أسعى إلى الفلاح
فأغسل اليدين والوجه والرجلين
وألبس ثيابي وأحمل كتابي
أسير نحو القسم بهمة وعزم
لأتعلم العلوم والخلق الكريم
سأنفع بلادي بجدي واجتهادي

الفهرست



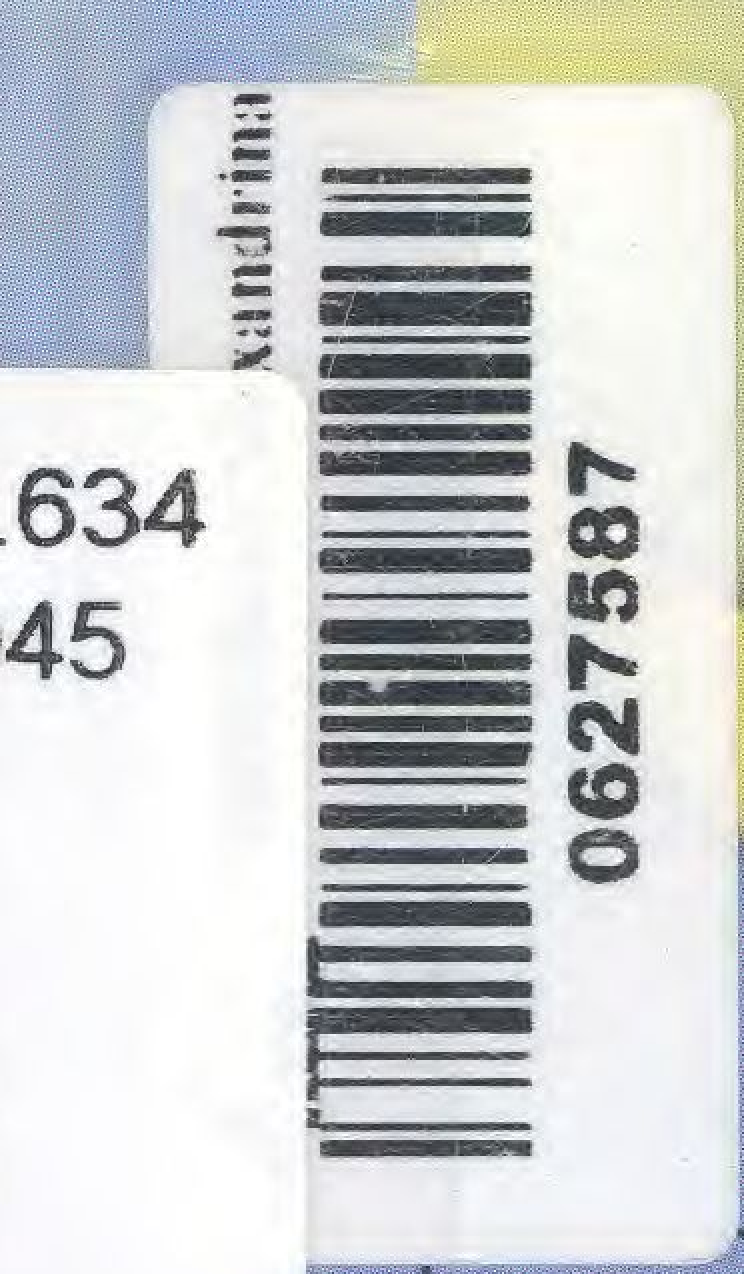
صدر للمؤلف :

1- ثقافة الأطفال بالمغرب « معجم، أدب، نقد »
مطبعة M.B.H أسفي 1999.

2- تحليل الخطاب في حكاية الأطفال.
مطبعة فيديبرانت الرباط 2003.

وسيصدر قريبا :

- في نقد الممارسة النقابية المغربية...



الثمن : 20 درهما